Siede, Isabelino A.

Entre familias y escuelas : Alternativas de una relación compleja

Entre familias y escuelas



Entre familias y escuelas

Alternativas de una relación compleja

Isabelino Siede



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

A mis viejos, Isabelino y Elsa,
y mis hermanos, Virginia y Julio,
por todo lo que hemos compartido.
A Belén, Paula, Guadalupe y Camilo,
porque son mi mundo.

Índice

Presentación

La relación entre las escuelas y los grupos familiares es uno de los temas de preocupación más recurrente en las instituciones, donde suscita manifestaciones de fastidio y desconcierto. Hay comentarios que circulan habitualmente por los pasillos, en las veredas, en la sala de maestros y profesores o en la cocina del jardín, cuando los equipos docentes están esperando para empezar a trabajar o cuando despliegan el cansancio del día en un encuentro entre colegas al finalizar la jornada. Puestos a conversar sobre la relación entre familias y escuelas, buena parte de los docentes expresa nostalgia por cierto "paraíso perdido", en tono tanguero. "Familias eran las de antes", "Ya no hay familia" o "Se ha perdido la familia" se repite como amarga letanía en boca de maestros y profesores contrariados por grupos familiares que no se condicen con sus expectativas. "Antes las familias colaboraban con la escuela. Mis padres, por ejemplo…" es la recurrente cantinela de quien proyecta su propio entorno familiar a todos los hogares de un tiempo atrás. Las complejas relaciones entre familias y escuelas se enturbian, en la mirada de muchos equipos docentes, por una retahíla de representaciones sesgadas por la contrariedad y el menosprecio de los tiempos que corren.

Frecuentemente, ese sentimiento de malestar da sustento a juicios de valor que se pretenden indiscutibles o diagnósticos lapidarios, que dificultan la problematización de esta relación, al mismo tiempo que

obturan la posibilidad de encontrar modos más pertinentes, creativos y eficaces de operar desde las escuelas hacia y con las familias. ¿Por qué conviene empezar analizando las imágenes que pueblan nuestras cabezas? Porque esas representaciones son, también, el caldo del cultivo de las preguntas y los problemas que nos interesa abordar: ¿eran mejores las familias de antes? ¿Hubo un tiempo dorado en que la relación entre escuelas y familias fluía sin contradicciones ni obstáculos? ¿Estamos atravesando un tiempo de descomposición y deterioro de las relaciones familiares? Las preguntas delinean un territorio sobre el cual pensar, levantan una sospecha sobre nuestros prejuicios y nos invitan a enriquecer la mirada con los aportes de la historia y otras ciencias sociales que han abordado estas temáticas.

Las familias de nuestro país no han sido estudiadas hasta tiempos relativamente cercanos. Si la sociología empezó a trabajar sobre ellas a mediados del siglo XX, recién hacia fin de siglo empezaron a producirse mayores investigaciones específicas acerca de cómo eran los grupos familiares del pasado. Y esos trabajos no muestran la imagen idílica que suscita nostalgia, sino algo bastante distinto. ¿Por qué no se investigaba sobre el pasado de las familias? Porque no era un tema que preocupara a los historiadores, más interesados por procesos institucionales, estructurales, económicos, políticos y bélicos, frecuentemente desgajados de sus impactos en la subjetividad y sus resonancias en los pliegues de la vida doméstica. Pocas décadas atrás comenzó a abrirse el campo de la historia de la vida privada y fue entonces cuando, primero en Europa y después en América, se desarrollaron investigaciones en profundidad sobre la historia de los grupos familiares de nuestros países.

En ese panorama, no es extraño que tampoco la pedagogía se haya adentrado en esta relación con la premura que se exige desde las escuelas, a veces alteradas por actitudes y reclamos que desconciertan a los equipos docentes, por la falta de criterios compartidos y por las falencias sobre este tópico en la formación inicial de cada enseñante. El vínculo con los grupos familiares ha comenzado a incluirse en los planes de estudio de los profesorados, aunque a la mayor parte de los estudiantes le cuesta imaginar la relevancia que tendrá este aspecto de su trabajo futuro. Es en el ejercicio cotidiano de la docencia y de los cargos directivos que comienza a percibirse la importancia de esta

relación, ante todo como sorpresa y desasosiego. Suele ser un tópico reclamado en las capacitaciones y atraviesa todos los diálogos sobre la condición laboral docente, sin hallar otro lugar, en muchos casos, más que el de la queja.

Con este libro, buscamos realizar algún aporte a esas necesidades. En tono ensayístico, de reflexión y búsqueda siempre abierta a seguir pensando, recorro el espinel de algunos tópicos que, desde mi punto de vista, expresan la problemática concernida en estas complejas interacciones entre familias y escuelas. Incluyo dos vías de diálogo con las escuelas. Por un lado, una selección de escenas redactadas por docentes y directivos en diferentes instancias de capacitación, a lo largo de quince años. Trabajé con muchos de esos relatos en cursos, jornadas y seminarios de posgrado, por lo que incluyo, entre mis reflexiones, algunas referencias a los aportes más frecuentes de los colegas. Por otro lado, realicé quince entrevistas a directivos de inicial, primario y secundario de siete jurisdicciones (Buenos Aires, CABA, Córdoba, Chaco, San Luis, Santa Cruz y Tucumán), de gestión pública y privada, a fin de testear el pulso de sus experiencias y enriquecer mi propia mirada con sus aportes. Ese trabajo empírico no altera el carácter ensayístico del libro, centrado en desgranar reflexiones y bosquejar alternativas que permitan el pasaje de la queja al problema y de este a propuestas más específicas de criterios para actuar en la cotidianeidad de las aulas.

En el capítulo 1, propongo discutir la idea de "alianza", que se menciona habitualmente como figura o metáfora de esta relación. Para ello, recorro algunos textos clásicos de pedagogía, donde se puede apreciar que hubo discursos disímiles, a los que vinculo con otras figuras: la cuña, la prótesis, la criada, el depósito y el guante. Ese recorrido, que retomo de una clase virtual que escribí hace varios años para una especialización de FLACSO, me permite presentar cambios en las familias a lo largo de la historia y discutir la idea de una relación armónica, que a veces funciona como "paraíso perdido" al que se desea volver. Como parte de la formulación del problema, esbozo allí las figuras de la yunta y del cliente, que, a mi modo de ver, se ofrecen actualmente como alternativas de superación de las metáforas anteriores.

El capítulo 2 aborda algunos encuentros y desencuentros entre escuelas y familias, a partir de escenas que fui recolectando en espacios de capacitación. Son escenas reales, escritas por docente y directivos,

principalmente de La Pampa, Chaco y Chubut. La mayor parte las recolecté entre 2004 y 2008, aunque algunas son de 2016.

En el capítulo 3, intento sistematizar los desafíos actuales de la relación entre familias y escuelas, en torno a cinco tópicos: confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación. Sin dejar de lado algunos de los testimonios recogidos, agrego aquí algunos fragmentos literarios que considero útiles para pensar y la experiencia de varios colegas que, en diferentes épocas y contextos disímiles, realizaron aportes originales.

El colofón, finalmente, reúne algunas consideraciones de cierre y apertura hacia nuevas preguntas. Retomo las figuras que reseñé en el primer capítulo y trato de sopesar sus usos y vigencia en el contexto actual, como herramientas de posicionamiento institucional ante un contexto más variado y mutante de lo que a veces reconocemos.

Agradezco a Rosa Rottemberg la lectura de los primeros borradores y el aliento constante en el seguimiento de todo el proceso de escritura. También leyeron borradores de diferentes capítulos Alexander Ruiz, Belén Janjetic, Guillermo Micó, Gustavo Schujman, Laura Santillán, Mariela Helman y Pablo Pineau, colegas y amigos a los que les agradezco enormemente que hayan dedicado parte de su tiempo a aportarme comentarios y sugerencias para este trabajo. A todos ellos, los eximo de responsabilidades sobre los desaciertos en que pudiera haber incurrido. Asimismo, me interesa agradecer a Adriana Argüello, Ana María Finocchio, Constanza Padilla, Diego González Castañón, Esteban Bargas, Julia Alcain, Leonardo Janjetic, Liliana Simari, Luis Santillán, Marina Tutor, Mercedes Oraison, Mónica Vitta, Nancy Mateos, Pablo Burundarena, Sandra Díaz, Sandra Simón, Silvia Camuña y Susana Nicolisi por colaborar en la gestión de las entrevistas que realicé especialmente para este libro. No siempre es sencillo entrar a las escuelas, contactar a directivos o agendar encuentros y ellos me lo facilitaron con generosidad. Finalmente, guardo una enorme deuda de gratitud con los quince directivos entrevistados, todos los cuales me abrieron las puertas de su experiencia con franqueza. Para resguardar la privacidad de las instituciones que dirigen, solo los menciono por su nombre de pila (o por un nombre de fantasía, cuando hay repeticiones): Analía, Betina, Carmen, Claudio, Fernando, Graciela, Karina, Laura, Liliana, Miguel, Mónica, Ramona, Silvina, Susana y Vilma.

Resta advertir que el abordaje de esta temática implicó analizar, juzgar y tomar posición sobre acciones y actitudes de numerosos colegas. Me interesa aclarar que esos juicios no incluyen resquemor hacia ninguno de ellos ni los toma como objeto de escarnio. Por el contrario, trato de servirme de las tribulaciones y los errores que todos atravesamos en el ejercicio profesional para reflexionar desde allí cómo construir respuestas mejores ante los problemas que enfrentamos. Espero que el lector sepa percibir el enorme respeto y cariño que guardo hacia las escuelas y los docentes que trabajan en ellas, aun cuando critique algunas de sus prácticas. “O inventamos o erramos” expresa el famoso apotegma de Simón Rodríguez, pero él sabía que solo errando muchas veces llegamos a inventar algo. En eso estamos.

CAPÍTULO 1

Familias y escuelas: una alianza bajo sospecha



¿Qué metáforas orientan la relación entre familias y escuelas? ¿Qué figuras literarias nos permiten pensar, describir y proyectar esa relación? Hay, sin duda, una metáfora recurrente, en los intercambios coloquiales y en documentos institucionales, que es la "alianza entre familias y escuelas". Esta figura emblemática se menta, sobre todo, al afirmar su deterioro, cuando se denuncia que "se ha roto la alianza entre familias y escuelas" o se postula, como alternativa, que "debería haber una alianza entre familias y escuelas". Este es, quizás, un dato relevante para empezar a pensar sobre ella: la alianza es siempre ausencia o propuesta. Rara vez se la evoca para describir lo que ocurre cotidianamente o para analizar procesos complejos de esta relación, porque la figura de la "alianza" encubre y evade más de lo que alumbra y orienta.

Suele mentarse a Comenio como fuente original de esa metáfora sobre el vínculo entre familias y escuelas. En el octavo capítulo de su *Didáctica Magna*, reconoce la responsabilidad de los padres en la crianza y el cuidado de sus hijos, según encomienda divina. Sin embargo, admite que

> son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas (Comenio, 1988: 20).

Además de los antecedentes bíblicos, Comenio alude a numerosas delegaciones semejantes del jefe de familia, quien no se ocupa

de resolver todas sus necesidades por sí mismo, sino que acude a un molinero cuando quiere harina, a un zapatero para hacer su calzado, a un carpintero cuando se trata de muebles, etc. En tal sentido, el rol del maestro es suplementario del rol paterno y permite subsanar una carencia:[1] la derivación de los hijos a la enseñanza de un maestro provendría, entonces, de una experticia que este tiene y no sus padres. También afirma que "aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás" (Comenio, 1988: 21).

El padre de la didáctica aboga en favor de esa delegación y funda su afirmación en la influencia recíproca entre los estudiantes y en que la escuela es el lugar propicio para el crecimiento de los niños. Sus argumentos se basan tanto en la descripción de lo que resulta natural como en la evocación de mandatos divinos al ser humano. La escuela es, para él, prolongación natural y armónica de la crianza doméstica.

Rousseau, por su parte, bastante tiempo después, cuestiona esa delegación que Comenio consideraba deseable y muestra un costado oscuro o un costo muy alto como efecto de esa división de tareas:

> Pero ¿qué hace ese rico, ese padre de familia, tan atareado que se ve obligado, según dice, a dejar abandonados a sus hijos? Paga a otro para que desempeñe afanes que le son gravosos. ¡Alma mezquina! ¿Crees que con dinero das a tu hijo otro padre? Pues te engañas, que ni siquiera le das un maestro; ese es un sirviente y pronto formará otro como él (Rousseau, 1982: 22).

En estos términos, el pedagogo ginebrino increpa a las familias y denuncia los vicios de la educación de su tiempo. En la aristocracia y la alta burguesía francesa del siglo XVIII, los hijos pasaban raudamente de la nodriza al ayo y de este a los colegios jesuitas (Palacios, 1978). En esos pasajes, el niño era un desconocido para sus educadores, quienes buscaban amoldarlo a su entorno y disciplinarlo para sus

1. Puede hablarse de un carácter "complementario", en tanto completa la acción paterna, o de un carácter "suplementario", puesto que suple una ausencia. Entre ambos términos, creo que el segundo es más adecuado, ya que el completamiento que ofrece la escuela se funda, para Comenio, en una carencia de la familia.

funciones específicas, sin reconocerlo como sujeto libre. Rousseau, en cambio, al tomar un alumno imaginario bajo su cuidado, elige prescindir del grupo familiar: "Emilio es huérfano. Nada importa que vivan su padre y su madre; encargado yo de todas sus obligaciones adquiero sus derechos todos. Debe honrar a sus padres, pero solo a mí debe obedecer; esta es mi primera, o más bien, mi única condición" (Rousseau, 1982: 26).

Si las familias no han de ocuparse por sí mismas, pierden también su potestad de intervenir en el proceso formativo. Más que alianza, Rousseau concibe este vínculo como una renuncia parental, por la cual el hijo ajeno, convertido ahora en alumno, queda bajo el dominio absoluto de su educador. Lo que para Comenio era armónico y suplementario, en Rousseau se disuelve o se torna ríspido. La alianza de familias y escuelas no es, entre aquellos referentes claves de la pedagogía, una cuestión saldada.

La relación entre docentes y familias es diferente en ambas tradiciones pedagógicas y, al mismo tiempo, distante de algunos rasgos que hoy se atribuyen habitualmente a esta *figura de la alianza*. Fuera de esta relación particular, ¿de qué hablamos cuando hablamos de una alianza? En general, el término connota coherencia y convergencia de intereses. Entre los usos más resonantes, podemos remitirnos a la "alianza bíblica", que alude a la revelación divina y el compromiso de los fieles a seguir el mandato expresado en los textos sagrados. En la historia profana, la alianza nos remite a las uniones bélicas, la reunión de ejércitos para el ataque o la defensa, como la "Triple Alianza". En términos más prosaicos, pero de mayor asiduidad, la alianza remite también a la unión matrimonial y al anillo que simboliza la fidelidad entre los cónyuges.

En consonancia con esos usos frecuentes, ¿qué debería entenderse como alianza entre familias y escuelas? Quizás juntarse contra un enemigo común, quizás solidificar para siempre un matrimonio entre instituciones, quizás responder a alguna verdad revelada, según la cual escuelas y familias deben ir de la mano. Se trata de una metáfora demasiado difusa como para poder entender la relación entre familias y escuelas, que a veces atrapa nuestras representaciones en la expectativa de una unión idílica e incuestionable, pero es poco prolífica para pensar los vínculos reales entre los adultos que rodean a un niño. Como

ausencia o propuesta, la *figura de la alianza* parece ofrecer una orientación atractiva, pero nos deja mascullando impotencia a poco de andar.

Si apreciamos de forma global el éxito del sistema educativo en los siglos recientes, puede suponerse una convergencia de intereses entre los grupos familiares, el Estado y otras organizaciones intermedias, como sustento de un desarrollo sostenido y extenso. Si, por el contrario, acercamos la lente para ver cómo se dieron esos procesos en cada coyuntura y en cada ámbito, encontramos muchas más pujas y contradicciones de las que se perciben a la distancia. En consonancia con esto, cuando uno escarba un poco en textos pedagógicos de diferentes épocas, para rastrear qué ha pensado la pedagogía sobre la relación entre familias y escuelas a lo largo del tiempo, la *figura de la alianza* es desplazada por otras que expresan de forma más certera y productiva las ideas que efectivamente orientaron la constitución y expansión del sistema, al menos en el ámbito de Argentina. Las voces de docentes y pedagogos dan cuenta de marchas y contramarchas, intereses en pugna y modelos que disputaban el lugar de preeminencia. Para su análisis, postulamos las figuras de la cuña, la prótesis, la criada, el depósito, el guante, el cliente y la yunta en el discurso pedagógico argentino de los siglos XIX y XX. Dichas denominaciones provienen, en algunos casos, de los autores analizados y, otras veces, de nuestra propia lectura de sus posiciones. No se trata de modelos que se hayan desplazado mutuamente o se hayan reemplazado en relevos sucesivos, sino de figuras que frecuentemente se yuxtaponen y se ensamblan, de modo más o menos contradictorio, en discursos que perduran más allá de sus contextos de enunciación.

Al presentar esas formas de articulación entre familias y escuelas, recorremos también algunos aspectos de la rica y convulsionada historia de los grupos familiares en el ámbito rioplatense, pues en diálogo con ellos fue configurando sus discursos la pedagogía local. ¿Qué imágenes tenemos de los grupos familiares del pasado y cuánto ha aportado la escuela para construir esas imágenes? En general, la representación social actual de ese pasado suele ser armónica y tranquila, con clara diferenciación de roles entre varones y mujeres o entre generaciones, con estabilidad temporal y funcionamiento sosegado. Si esa imagen fuera cierta, las familias serían los únicos grupos incólumes de la historia argentina, caracterizada por la inestabilidad recurrente,

diversas formas de violencia, bruscos cambios de timón y periódicas crisis institucionales. ¿Cómo podrían haber mantenido el sosiego las familias argentinas ante la sucesión de guerras, revoluciones, exilios, exclusiones, crisis y fracasos colectivos?

Cuando, en términos individuales, cada cual explora sus raíces y evoca a sus ancestros, los relatos familiares son pródigos en luchas y desequilibrios, en cimbronazos que torcieron el rumbo y una larga saga de esfuerzos, a veces culminados con éxito, a veces evocados como el origen de los males actuales. Cada familia da cuenta de esa historia turbulenta, pero el recuerdo suele transmutarla en unas pocas instantáneas más benignas, que son las que cada uno elige atesorar. Las imágenes del esforzado abuelo inmigrante, de la abnegada abuela que criaba a sus hijos contra toda adversidad o del núcleo unido ante los temporales económicos, sociales y políticos no siempre dan cuenta del proceso completo, sesgado por dudas y contradicciones, flojedades y traspiés que, a la distancia, se dispensan con mayor tolerancia. Toda familia guarda una cara luminosa y otra oscura. El rostro social, el que se muestra hacia los vecinos y las instituciones, el que se transmite a los hijos como legado, es siempre una de las facetas. El otro lado permanece como memoria latente, como carga pesada que a veces (y solo a veces) sale a la superficie.

Al hablar de las familias, los textos escolares han pretendido mostrar su cara más benigna. Como modelo a imitar, la enseñanza escolar ha presentado familias virtuosas y ejemplares, con integrantes unidos y una vivienda impecable. Ningún relato escolar muestra lo que se esconde debajo de las alfombras. Lo vemos, por ejemplo, en un texto de los libros de lectura de tercer grado de 1910:[2]

> El padre es el jefe de la familia, el que la dirige o gobierna, y la madre es su compañera. El padre, la madre y los hijos, que se hallan unidos por lazos naturales, forman la *familia*, que habita el hogar doméstico. El amor que los buenos hijos tienen a sus padres es lo que se llama *amor filial*, amor que no consiste solo en palabras de agradecimiento, promesas y actos de sumisión y respeto, sino en hacer por inclinación propia todo lo que les evite fatigas y disgustos, y les proporcione, en cuanto sea posible, alegría y bienestar. Cuando una familia vive en buena armonía, todo marcha bien en la

2. Actualmente cuarto grado de la escuela primaria.

> casa, como en una máquina bien construida. Cada cual trabaja con gusto y empeño, ayudando complacido a los demás. El padre y la madre indican, disponen y dirigen; los hijos y las hijas ejecutan. Todo se hace a tiempo, sin descuido ni aceleramiento (García Purón, 1910: 49; itálica del original).

El texto condensa algunas de las imágenes hoy habituales acerca de las familias de aquella época, es decir, un grupo familiar estable, unido por lazos biológicos, con un padre y una madre que se habían elegido para toda la vida, con claras diferencias entre géneros y entre generaciones. El lugar de los padres era muy diferente al de los hijos: se esperaba de los primeros el ejercicio de la autoridad (disponer y dirigir) y de los segundos, sumisión y respeto en la ejecución de las orientaciones parentales. Buena parte de aquellos libros de texto de la primera mitad del siglo XX presentan la imagen de un padre sentado, leyendo el diario (una referencia a su contacto con el mundo externo y lo público); a sus pies, los hijos jugando (el varón, con autitos y trencitos, y la nena, con muñecas o utensilios de cocina), y, detrás, la madre abnegada cosiendo, bordando, cocinando, planchando sonriente…

¿Por qué conviene detenernos a reflexionar sobre esa imagen? Porque detrás de muchas frases actuales sobre las familias, hay una connotación de pérdida o de desvío respecto de las familias de antes que, según creemos, eran así. ¿Por qué creemos esto? Básicamente, porque lo contaba el libro de texto, aunque ese texto no tenía ninguna intención de describir con fidelidad las familias de la época, sino de prescribir su funcionamiento correcto según cánones ideológicos propiciados por la educación escolar. El texto es tan prescriptivo que ni siquiera dice "las familias deberían ser así", dice "las familias son así". En consecuencia, todo lo que funcionara de otro modo sería eyectado de la categoría "familia". Si un alumno o alumna, tras leer este texto, miraba a su alrededor y encontraba otra cosa, no tenía una familia, una familia "de verdad", una familia "bien constituida".

Podría alegarse que el libro seleccionado es demasiado antiguo y ya no quedan en las escuelas docentes que hayan leído ese texto como alumnos o que lo hayan utilizado en la enseñanza. Sin embargo, algunas de sus características son recurrentes en textos posteriores, que tratan de hacer perdurar la misma concepción moralizante (Wainerman y Heredia, 1998). Veamos un ejemplo de fines de los años setenta:

> Para que un hogar sea feliz, toda la familia tiene que colaborar. Papá es el jefe del hogar. Él colabora con su trabajo. Es quien trae el dinero a casa para poder comprar todo lo que se necesita. Mamá limpia la casa, atiende a los chicos; a veces, sale a trabajar fuera de casa. ¿Y los abuelos? Ellos ya han trabajado mucho. Se merecen un descanso. Pero también les gusta colaborar. Por eso la abuela nos teje abrigadas bufandas, y el abuelo nos entretiene contándonos cuentos. […] La familia tiene comienzo con el casamiento o matrimonio. El casamiento es un compromiso muy importante, por él un hombre y una mujer resuelven y se obligan a vivir juntos, amarse durante toda la vida y formar una familia. El hombre casado se llama marido de la esposa, que es su mujer. El casamiento es un acto muy importante porque la familia es la base y fundamento de toda sociedad. Sin familia no habría pueblos ni naciones. El matrimonio es la obra de Dios. Por eso todos los pueblos tienen al casamiento como una cosa sagrada, un acto religioso, en el que piden las bendiciones de Dios. […] Si los esposos no se aman y se separan, hacen un gran daño a toda la familia, a sus hijos y la sociedad entera (Equipo didáctico de Editorial Kapelusz, 1978: 2-13).

No hace falta aclarar que, a esa altura del siglo XX, este texto describía poco de la realidad social argentina: unas cuantas madres merodeaban la Plaza de Mayo reclamando la aparición con vida de sus hijos, muchos huían o se escondían, gran cantidad de niños eran apropiados por un plan sistemático de sustitución de identidades, la economía arrasaba con el empleo y había pocas chances de resistencia sindical, gran cantidad de parejas se separaban y formaban nuevas, pero no podían divorciarse legalmente. El discurso de la escuela y de los medios no reflejaba lo que ocurría, sino que construía anteojeras para mirar sin ver. Quienes leyeron a los 8 años la primera edición de este texto, alcanzaron los 30 en el año 2000. Muchos de ellos ya ejercían la docencia o eran madres y padres de familia.

En definitiva, esas caracterizaciones, que estos textos escolares postulan como universales y esenciales, tienen bastante poco que ver con la historia efectiva de las familias argentinas de los siglos XIX y XX, como veremos al analizar qué familias reales se articularon con el sistema educativo escolar. La representación de un pasado armónico y virtuoso de los grupos familiares, tanto como la imagen idílica propugnada por la *figura de la alianza*, tiñen nuestra mirada de las rela-

ciones actuales entre familias y escuelas, dificultando o impidiendo una reflexión crítica sobre lo que ellas tienen de novedoso y lo que perdura de un recorrido previo menos sosegado de lo que suponíamos.

A. La figura de la cuña

Las primeras relaciones entre los grupos familiares y el sistema educativo argentino comenzaron a pergeñarse en el largo periodo que, tras la revolución independentista, llevó a la conformación de un Estado nacional. El pasaje de un orden institucional colonial a un nuevo régimen institucional fue lento y sinuoso, lo que truncó los planes educativos de la generación revolucionaria y afectó sensiblemente el orden familiar. En las turbulencias de la primera mitad del siglo XIX, familias y escuelas solo hallarían una primera forma de articulación como proyecto, en la voz de quienes auguraban un futuro de transformaciones.

Antes de que se iniciara el ciclo revolucionario, en el espacio social rioplatense los grupos familiares presentaban rasgos bastante diferentes según los lugares de residencia y los sectores sociales. Había gran cantidad de hijos en las familias de las elites urbanas y en las familias de las zonas rurales y menos en las de sectores populares que habitaban los alrededores de las ciudades. Como ejemplo de esos rasgos, Juan Manuel de Rosas tenía veinte hermanos, mientras que Belgrano tenía doce. Es decir, las familias de las elites tenían gran cantidad de hijos. En cambio, en las "orillas" o suburbios de las ciudades, el promedio era de dos o tres hijos. No hay explicaciones plausibles sobre esta diferencia, salvo que haya habido infanticidios o abandonos de chicos (Hora, 1998: 295). También hay registros de muchas casas de niños "expósitos", es decir, niños expuestos a la buena voluntad pública. En diferentes ciudades, había instituciones donde se podía entregar un bebé en forma anónima. Muchas de las familias de las elites aportaban al sostenimiento de esas casas, que daban cuenta de los nacimientos naturales o fuera del marco matrimonial (Cicerchia, 1998: 5-86), probablemente provenientes de las mismas familias.

El orden legal de las familias era una estructura patriarcal, es decir, regida por la voluntad casi omnímoda del padre, jefe natural del grupo, aunque algunos datos muestran el lento ingreso a una crisis de aquel

modelo. El padre era la continuidad de la autoridad pública dentro de la familia y podía apelar a la fuerza pública para castigar a sus hijos o a su mujer (Moreno, 2004: 39-45 y 145-148). Había, sin embargo, resistencias emblemáticas, como la de Mariquita Sánchez, la hija de un comerciante importante de la ciudad que, en plena adolescencia, inició un juicio de disenso contra su padre, en oposición al marido que él había escogido para desposarla (Sáenz Quesada, 1995: 28-41 y Garavaglia y Fradkin, 1992: 187-204). Otro ejemplo es el relato sobre la historia familiar de Juan Manuel de Rosas, inicialmente destinado a ser un comerciante como su padre, don León Ortiz de Rozas. Juan Manuel se negó a transitar los ruinosos trabajos de entrenamiento comercial y, cuando su padre quiso imponer su voluntad, encerrándolo en su cuarto, el hijo abandonó la casa, cortó relaciones con su progenitor y cambió la grafía de su apellido (Rosasco, 1993: 61-63). Estas anécdotas muestran los matices de la autoridad patriarcal y las maneras de soslayarla en aquel momento.

Si esto era medianamente ordenado y conforme a la ley, no pasaba lo mismo en los grupos familiares que se ubicaban lejos de los centros urbanos. Las uniones de hecho constituían un porcentaje considerable y hay registros de una enorme cantidad de hijos naturales (Moreno, 2004: 102-103). Hay también investigaciones que analizan los reclamos de maridos que exigían a la Justicia que trajera de regreso a su esposa mediante la fuerza pública, o mujeres que demandaban a la Justicia que le hiciera pagar los alimentos de sus hijos al marido que se había fugado con otra. Tras una fachada de aparente sosiego, conflictos como estos quedaron registrado en memorias judiciales de la época, junto con unos cuantos casos de lo que hoy llamamos "violencia doméstica" (Cicerchia, 1994).

Los cambios en la vida familiar comenzaron a acelerarse a partir de la revolución de independencia, que trastocó la vida de la población rioplatense. A la inestabilidad económica de los años posrevolucionarios se agregaba un alto grado de violencia e inestabilidad institucional que operaba sobre la cotidianeidad doméstica. La ruptura del lazo colonial inauguró una larga serie de guerras civiles: a partir de las invasiones inglesas y durante alrededor de cincuenta años continuos hubo enfrentamientos y lucha armada entre diferentes sectores que trataban de establecer un nuevo proyecto de país. A aquellas familias que ya

estaban mostrando ciertos indicios de crisis, les llegó el impacto de los ejércitos, convocando a los varones a la leva forzosa o presionando a sus familiares para incorporarlos a la tropa. En numerosas familias, el padre y los hijos varones más grandes debieron abandonar el hogar, no siempre de manera voluntaria ni entusiasta. Quedaban las mujeres con los hijos más pequeños. Aquellas mujeres se convertían en jefas de hogar e intentaban hacer producir el campo o lo que tuvieran para mantenerse. Quizás el marido ya no volvía, porque se quedaba cerca de la zona de operaciones del ejército con una nueva familia o un nuevo vínculo de pareja. Quizás el mismo ejército volvía festejando la victoria o lamentándose por las derrotas y esto implicaba que venía saqueando, robando, violando, secuestrando. Quizás el marido regresaba, magullado o mutilado, y encontraba a su mujer en compañía de una nueva pareja, con hijos del nuevo vínculo. En ese panorama general, la crianza doméstica quedó sesgada por el contexto turbulento. Inevitablemente, la vida de los grupos familiares se resiente cuando hay una guerra y más aún si esta se desarrolla durante mucho tiempo. Por otra parte, las vicisitudes bélicas tenían también efectos en la economía, por lo que aquellas familias que estuvieron menos afectadas por las levas y los movimientos castrenses sufrieron, de todos modos, impactos diversos en su sustento y posibilidades de producción. Era difícil encontrar, a mediados del siglo XIX, grupos familiares que no hubieran quedado derruidos o tensionados por los avatares políticos, bélicos y económicos.

Las peripecias de los grupos familiares formaron parte de la agenda de problemas que enarbolaron los intelectuales que, en vísperas de la caída de Rosas, proyectaban estrategias de modernización de la sociedad. En 1849, desde el exilio, Sarmiento delineaba la propuesta de instaurar un sistema educativo que llegaría a tener, según sabemos, un carácter significativamente igualador e inclusivo, al mismo tiempo que generaría nuevas formas de subordinación. En ese tiempo, afirmaba:

> La condición social de los hombres depende muchas veces de circunstancias ajenas a la voluntad. Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos; pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación hayan, por la educación recibida en su infancia, preparándose suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados (Sarmiento, 1915: 23).

La educación de las nuevas generaciones debería ser, según Sarmiento, una preocupación central de la sociedad para subsanar los infortunios de quienes están atrapados en condiciones que no les permiten ocuparse de la formación hogareña, pero también debería tener un ingrediente novedoso, vinculado con la provocación de un cambio cultural:

> No es posible decir cómo se trasmite de padres a hijos la aptitud intelectual, la moralidad y la capacidad industrial, aun en aquellos hombres que carecen de toda instrucción ordenadamente adquirida; pero es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas (Sarmiento, 1915: 26).

"Cambio de razas" implicaría pocos años después la inmigración de otros grupos raciales, pero también el exterminio de los sectores disolventes del gauchaje, como el cruento final del Chacho Peñaloza en los llanos de La Rioja. También aludía al cambio interno de la raza, mediante una cuña que limitara el pasaje entre las generaciones: habría que lograr que los chicos fueran menos receptivos ante el legado cultural de sus padres. La escuela sarmientina cumpliría esa función de reemplazo de la crianza doméstica por una educación civilizatoria. En este enfoque de la relación, las escuelas no necesitan a las familias, sino que, por el contrario, trabajan a contrapelo de los padres, tratando de mitigar su influencia sobre sus hijos, buscando añadir otra voz en la transmisión entre generaciones:

> La concurrencia de los niños a la escuela trae el efecto moralizador de absorber una parte de tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad y en abandono; habituar el espíritu a la idea de un deber regular, continuo, le proporciona hábitos de regularidad en sus operaciones; añadir una autoridad más a la paterna, que no siempre obra constantemente sobre la moral de los niños, lo que empieza ya a formar el espíritu a la idea de una autoridad fuera del recinto de la familia; últimamente la reunión de masas de individuos, la necesidad de contener entre ellos sus pasiones, y la ocasión de estrechar relaciones de simpatía, echa sin sentirlo los primeros rudimentos de moralidad y de sociabilidad tan necesarios para prepararlos a las obligaciones y deberes de la vida de adultos (Sarmiento, 1915: 39).

Es decir, Sarmiento considera indispensable extraer a los chicos de sus casas, del influjo paterno, porque la escuela les podría enseñar la moralidad que efectivamente se necesita en la sociedad. La enseñanza escolar funcionaría como una cuña que la sociedad habría de meter en el vínculo entre padres e hijos; un invasor externo, que intentaría modular las relaciones para que padres bárbaros tuvieran menor eficacia en la crianza y que sus hijos pudieran ser civilizados a contrapelo de la barbarie de sus padres.

Esta es una figura muy distinta de la "alianza" y pone de manifiesto una parte de las tradiciones pedagógicas que se sustenta en aquella idea de estar educando a la prole de los bárbaros, los ignorantes, los brutos, los salvajes, con lo cual, quienes ejercen la docencia serían portadores de una civilización superior. La *figura de la cuña* estuvo muy presente durante la conformación del Estado nacional, no exenta de violencia física y simbólica, y tuvo éxito en sus propósitos, porque suscitó que los hijos de los vencidos empezaran a pensar con la mentalidad de los vencedores. La escuela fue, en la historia de las guerras civiles argentinas, la continuación de la guerra por otros medios, la manera de cultivar, en las mentes de los niños, relatos alternativos a los de su propia comunidad. A contramano de la crianza hogareña, la escuela ofrecía otros modos de pensar su propia sociedad. ¿Cuánto perdura hoy de aquella tradición civilizatoria? ¿Sigue ofreciéndose la escuela como "cuña" que separa a las generaciones del hogar, que tuerce el rumbo de niños y jóvenes para que no se asemejen a sus progenitores?

B. La figura de la prótesis

Si Sarmiento proponía una cuña entre generaciones, Juana Manso expuso una solución más tajante: reemplazar lisa y llanamente a las familias por instituciones de refugio o asilo. Esta *figura de la prótesis*, en la que la escuela funge como reemplazo de los miembros adultos, mutilados del grupo familiar, traduce una visión aún más pesimista que la expresada en la *figura de la cuña*, que caracterizamos más arriba. Si aquella buscaba mitigar el efecto de la crianza doméstica, esta pretende reducirla a su mínima expresión o anularla, si esto fuera posible. ¿A qué se debía tal pesimismo? A una distancia considerada abismal

entre las condiciones ideales de la vida hogareña y las efectivamente halladas en el contexto histórico de la fundación del sistema educativo. Así lo planteaba Juana Manso, ansiosa por generar una transformación cultural de talante similar a la que propiciaba Sarmiento, pero más espantada que él ante las costumbres del gauchaje:

> En las actuales circunstancias, antes que esas llamadas escuelas patrias, desearíamos la creación de casas de refugio o de asilo, como quiera llamárseles. La ventaja inmediata y saliente de estas casas es segregar los niños de toda otra influencia que no sea la enseñanza a que se le sujeta. En una sociedad como la nuestra, a cuyo análisis resiste entrar nuestra pluma, porque sentimos el rubor de la vergüenza en el rostro, en nuestro país, donde en 22 años de tiranía, la clase pobre está habituada al lenguaje más repugnante e inmoral, donde la infancia misma usa de ese horrible lenguaje, y donde parece extinta la piedad, la moral, la religión, creemos que las pocas horas pasadas en una escuela, con el contacto de las calles y aun de sus propias familias, no es suficiente a desarraigar esos hábitos funestos, ni a morigerar los niños. En las casas de refugio, por el contrario, sujetos al régimen celular, repartido el tiempo entre el estudio y el trabajo corporal, entre los ejercicios de piedad y la gimnástica, educados con la sobria frugalidad que todo moralista aconseja para los niños: acostumbrados al aseo desconocido de la clase pobre entre nosotros, sujetos a una constitución interior que tuviera en vista premiar siempre el mérito y hacerles comprender temprano los principios del bien y del mal que pueden conducir el hombre por caminos tan distintos, como para decirle, nuestra felicidad, o nuestra desgracia, es obra de nosotros mismos. Allí sería fácil a niños destinados a la más profunda ignorancia el instruirse. Las familias pobres se dan siempre prisa a sacar sus hijos de la escuela para hacerles aprender un oficio. Allí no se haría sentir más esa necesidad, porque los ramos industriales hacen una parte forzosa de esos establecimientos. Un niño entrado allí, a la edad de 6 a 8 años, época regular, de principiar, debería quedar hasta la edad de veinte y un años, y las mujeres, hasta la de diez y ocho. Sí, porque estos establecimientos deberían extender sus beneficios a los dos sexos. Jóvenes educados allí al cabo de quince, doce, diez a ocho años de sujeción, de enseñanza moral, de buenos ejemplos y de laboriosidad, sería una nueva raza de hombres en nuestro país (Manso, 1854).

La propuesta era más radical que la de Sarmiento, pues pretendía despojar a las familias de su potestad sobre la crianza de los hijos y

transferirla al Estado naciente, erigido como gran educador y moralizador de la sociedad. La visión destemplada de Juana Manso no llegó a concretarse más que en algunas zonas rurales, atendiendo a necesidades prácticas de escuelas y familias, y ella misma, al confluir en las políticas educativas de Sarmiento, fue virando hacia posiciones menos extremistas. Su formulación, sin embargo, es indicio de la mirada atenta de los dirigentes políticos a los desarreglos de la vida doméstica en aquella época. El pesimismo de Manso sobre las familias rioplatenses se basaba, seguramente, en una distancia considerable entre la realidad social que ella imaginaba desde el exilio y la que efectivamente encontró al regresar a su ciudad natal. No obstante, es probable que estuviera también teñida de ciertos prejuicios acuñados en repudio al rosismo, recién vencido en el campo de batalla, y su base de sustentación política. Si no se disponía aún de datos fehacientes, los hubo unos años más tarde, cuando Sarmiento, en ejercicio de la presidencia, ordenó el primer censo nacional, en 1869. Sus resultados mostraron un alto porcentaje de mujeres jefas de hogar en el interior del país, es decir, mujeres que mantenían la casa, generalmente, sin un hombre al lado:

> El hecho más sorprendente y significativo respecto de la composición de las familias del interior argentino lo constituye el elevado porcentaje de jefas mujeres que encabezaban los distintos tipos de arreglos familiares. Algo que es inusual en toda la región de llanura pampeana, no solo de Buenos Aires, sino de Santa Fe, el sudeste de Córdoba, Entre Ríos, en las que la proporción de unidades domésticas con jefatura femenina difícilmente alcance el 7% u 8%, y en la mayoría de los casos se trata de viudas. En cambio, en el interior llegaba al 52% de los hogares, y en algunas provincias como Corrientes, muy afectada por la guerra del Paraguay, se elevaba al 72%. Y en estos casos no se trata de viudas solamente, sino de hogares con mujeres casadas y solteras al frente. El gran interrogante es: ¿dónde se encontraban los hombres? (Moreno, 2004: 177).

Este trastorno de los roles domésticos suscitaba, probablemente, preocupaciones en la clase dirigente, que se aprestaba a modernizar el país. La realización de ese primer censo buscaba dar respuesta a la intuición que tempranamente había manifestado Alberdi sobre la disminución del crecimiento vegetativo. Si la guerra suele aumentar la mortalidad por efecto de las balas, también disminuye mucho la nata-

lidad, precisamente porque separa a varones de mujeres. La previsión de este fenómeno demográfico había llevado a Alberdi a considerar, a mediados del siglo XIX, que había que poblar el país. Aquella preocupación tuvo protagonismo en la agenda política posterior a Caseros y devino en las políticas migratorias que cambiarían la composición demográfica pocos años después. La expectativa alberdiana no solo era que la población aumentara, sino que se regenerara la raza al mezclar su sangre con población europea, que se moralizaran las costumbres al incorporarse hábitos laboriosos y edificantes, que se estabilizaran los vínculos conyugales en torno a la tarea productiva y un horizonte compartido de expectativas de progreso. Así lo planteaba:

> Poblar es civilizar cuando se puebla con gente civilizada, es decir, con pobladores de la Europa civilizada. Por eso he dicho en la Constitución que el gobierno debe fomentar la *inmigración europea*. Pero poblar no es civilizar, sino embrutecer, cuando se puebla con *chinos* y con *indios* de Asia y con negros de África. Poblar es apestar, corromper, degenerar, envenenar un país, cuando en vez de poblarlo con la flor de la población trabajadora de Europa, se le puebla con la basura de la Europa atrasada o menos culta (Alberdi, 1914: 18-19; itálica del original).

Aquellas expectativas iniciales no encontraron respuesta satisfactoria. Por un lado, porque el modelo de la inmigración temprana, centrado en las colonias rurales en las que una población homogénea conservaba su idioma y sus costumbres, fomentaba muy escaso intercambio cultural y sexual con la población nativa (Gori, 1988). Por otro lado, porque la inmigración masiva que la sucedió suscitó el arribo de contingentes predominantemente masculinos, que habían dejado atrás su núcleo familiar o venían a buscarlo en estas tierras, pero no provenían mayoritariamente de las capas "civilizadas" de la vieja Europa, sino de sus más retrasadas aldeas campesinas, de moral y costumbres no muy alejadas de las que la dirigencia modernizadora quería extirpar aquí (Clementi, 1984). Pocas décadas después del primer censo, el segundo, en 1895, dio cuenta de un mayor índice de masculinidad por la llegada de los grupos inmigrantes y el censo de 1914 mostró que había ciento dieciséis varones por cada cien mujeres (Torrado, 2003: 101). Esa es, quizás, la clave que explica por qué proliferaron los prostíbulos en las grandes ciudades y se extendieron algunas organizaciones que

buscaban satisfacer las necesidades de esos hombres trabajadores.[3] En los arrabales portuarios había, también, una considerable cantidad de travestis y transexuales que circulaban por la noche del 1900. La policía los perseguía y los encerraba o los derivaba a los incipientes laboratorios de investigación clínica, en los que se buscaba la causa de sus desvíos. Luego la mentalidad higienista de la medicina iría transformando en criminales y delincuentes a aquellos que tenían orientación sexual diferente, lo cual provocó que, en las décadas posteriores, se fuera invisibilizando las diferencias en las masculinidades (Bazán, 2006 y Salessi, 2000).

En ese rumbo inesperado de las relaciones sociales, los pensadores higienistas de fines del siglo XIX y principios del XX evaluaban que la inmigración no solo no había mejorado la raza ni moralizado la vida doméstica, sino que, en algunos casos, había profundizado la degradación de las familias. En ese contexto, la *figura de la prótesis* se redirigió hacia las familias de inmigrantes indolentes, que preocupaban a los pedagogos tanto como antes los habían preocupado los paisanos. Así lo expresa Elvira Rawson de Dellepiane:

> Si en todos los países se siente el anhelo de una nacionalidad, lo más perfecta posible, en el nuestro, tan cosmopolita, la necesidad se hace imperiosa. No pudiendo operar la transformación del elemento extranjero asimilado, todos nuestros esfuerzos deben dirigirse hacia el niño, producto de todas estas razas, heredero de todas las modalidades, engendro no pocas veces de todos los vicios y taras de sus progenitores. No es solo al escolar, según la ley, al que nuestra previsión debe alcanzar, sino también –y muy principalmente en ciertas clases sociales– al niño pequeño de 3 a 6 años, que empieza a moldearse con la sola influencia del hogar, del medio en que se desarrolla, y que adquiere, sin que nada venga a impedirlo y en un porcentaje abrumador, una modalidad fisio-psicológica mórbida que difícilmente cambiará después. La escuela, que lo toma de 6 a 7 años, difícilmente cambiará su naturaleza debilitada, ni su moral asfixiada en el medio vicioso en que se ha desarrollado. Y el maestro tendrá un trabajo ímprobo, no siempre con buen resultado, cuando trate de plasmar con él el tipo intelectual y moral que se desea (Rawson de Dellepiane, 1926: 69).

3. En ese ambiente prostibulario, se escucharon y bailaron los primeros tangos (Guy, 1994).

Para la segunda médica recibida en nuestro país, la situación de las familias inmigrantes era nefasta y correspondía al Estado arbitrar algún tipo de injerencia que favoreciera una crianza normalizadora:

> Si para el hijo del padre acomodado bastan el cuidado y las enseñanzas del hogar, hasta el momento de su ingreso a las escuelas, de las que seguirá siendo eficaz colaborador, para la inmensa mayoría, hijos de pobres, de míseros obreros, esta enseñanza del hogar –cuando existe– tiene que ser rudimentaria, porque aparte de lo desmedrada que la permita la ignorancia de quien la da, falta el tiempo material para hacerlo. Además, el ambiente del conventillo contrarresta, las más de las veces, el momentáneo empeño de los padres, cuyo día transcurre en la fábrica y los talleres, donde ganan el pan de los suyos, sin que puedan, aunque lo deseen, dar a sus hijos ni el cuidado que una bestia dedica a sus cachorros. Y así crecen ellos entre la pestilencia moral y material del conventillo, "torcidos" como el árbol del adagio; en quienes la falta de cariño y cuidados, el ejemplo de brutalidades, de acciones procaces u obscenas van impidiendo la eclosión de sentimientos buenos, van matando o deformando su alma; así como la falta de alimentos, de higiene, van debilitando o atrofiando sus cuerpos, restándoles energías, haciendo de ellos, con tanta frecuencia, seres raquíticos e incapaces que pesarán sobre la sociedad con toda su inepcia. De nada valdrá más tarde enseñarles conocimientos ni predicarles máximas de moral; no se llenará por completo el deber con multiplicar las "Escuelas de Niños Débiles" o las "Colonias de vacaciones". Se harán grandes gastos, y ni su físico ni su moral serán rehechos por completo. En cambio, si desde que empieza a sentir y pensar se substituye en alguna forma esa madre previsora y cariñosa, esa sabia dirección que su hogar no puede darles; si se les aleja durante unas horas de ese ambiente que los aniquila, se habrá hecho por ellos todo lo humanamente posible, llenándose un supremo deber de patriotismo (Rawson de Dellepiane, 1926: 69-70).

Sustituir a la madre indolente parecía ser, para Rawson de Dellepiane, la fórmula inevitable para torcer el destino de esos niños del conventillo. Su evaluación de ese medio social tornaba mutuamente excluyentes a la moral y la pobreza, pues los sectores carenciados eran también ineptos para sus responsabilidades parentales y eso justificaba, a su criterio, la intervención estatal. De este modo, Rawson de Dellepiane apelaba a las experiencias de los jardines de infancia, pero los cargaba de contenido higienista en sustitución del rol materno deficientemente ejercido por las madres trabajadoras:

> Hay un medio fácil y al alcance de la mano, y es la creación de instituciones que sean un gran Hogar; algo semejante a lo ideado por Froebel, pero favorablemente modificado. De los Jardines de Infantes se tomaría todo lo bueno que tienen, rechazándose su sistematización abrumadora y dogmática, inaplicable a niños tan pequeños. […] Naturalmente, que para estas instituciones, a las que creo no podrá dárseles mejor nombre que el de "Hogares Escolares", se necesitarán maestras que puedan sentirse madres de estos pequeños, y que les traigan, no el tecnicismo y la metodología escolar, que no cuadra y que sería perjudicial, sino su ternura, su intuición, su entusiasmo, su actividad, para dárselos con la misma profusión que lo darían a sus hijos. Niñas jóvenes, inteligentes, buenas y activas serán las mejores. Y este Hogar tendrá que tomar al niño desde la hora en que la madre va a la fábrica o a la ocupación ineludible, hasta aquella en que, terminada la faena, puede volver al hogar con sus padres. Así tendrá que dárseles desayuno, almuerzo y merienda; bañarlos, y cuidarlos todo el día y conjuntamente enseñarles el idioma, porque el de ellos es el de Babel; higiene, que no la tienen; nociones de patria y fraternidad, que para la mayoría es desconocida; a comer y ejecutar sus acciones correctamente (Rawson de Dellepiane, 1926: 70-71).

Aquellas "niñas jóvenes, inteligentes, buenas y activas" serían la "segunda madre" para hijos deficientemente atendidos por la primera. De este modo, la *figura de la prótesis* enfatizaba un rol docente más cercano a una maternidad institucional que a un rol diferenciado con respecto a las familias. Con un contenido fuertemente moralizador y homogeneizador, esta figura inauguraba una manera de entender la docencia que extendería largamente su presencia en los ámbitos educativos: la idea de una maestra-madre.

¿Cuánto perdura en el trabajo cotidiano de las escuelas la idea de que "cubramos nosotros todas las funciones como si pudiéramos reemplazar a las familias"? Hay allí una expectativa de que la escuela cumpla una función nutricia, una función de crianza, una función de cuidado, como si la familia no estuviera, no pudiera o no quisiera.

C. La figura de la criada

Las últimas décadas del siglo XIX fueron los tiempos de consolidación de un Estado nacional fuerte y estable que, bajo las banderas del

orden y el progreso, fue delineando su organización institucional mientras se erguía como puntal de una nueva subjetividad. La modernización de la sociedad implicó su adscripción al régimen legal triunfante, tras los últimos estertores de la guerra civil y la ocupación de territorios antes no sometidos al dominio estatal. No solo se ampliaron las fronteras territoriales, sino que la vigilancia de las autoridades alcanzó aspectos antes eximidos de su contralor, o bien porque quedaban fuera de su alcance, en las zonas donde campeaban los pueblos originarios, el gauchaje rebelde y las colonias de inmigrantes tempranos, o bien porque estaban bajo la órbita eclesiástica, en continuidad con las tradiciones hispánicas. En un vertiginoso proceso de secularización, el Estado nacional le arrebató a la Iglesia católica la potestad de registrar nacimientos y muertes, de instituir el lazo matrimonial y de orientar los contenidos de la educación elemental.[4] Lo que estaba en juego era la potestad de operar sobre la infancia y las generaciones ulteriores, para delinear los parámetros de una sociedad moderna: "La acción sobre los niños fue particularmente intensa persiguiendo un doble objetivo: prevenir todo aquello que pudiese amenazarlos (infancia *en peligro*); sancionar todo aquello que pudiese volverlos amenazadores (infancia *peligrosa*)" (Torrado, 2003: 643; itálica del original).

En ese contexto, los grupos familiares quedaron, cada vez con mayor nitidez, sometidos al moldeamiento del discurso estatal y pregnados de una ideología modernizadora en la que les cabían responsabilidades específicas. Lo que las diferentes organizaciones estatales, desde los hospitales y la asistencia social hasta las escuelas, consideraban desordenado, deficiente, anormal o desviado fue objeto de escarnio y persecución, en un estrangulamiento concertado en el que la opinión pública y la legislación operaban como pinzas (Salessi, 2000). Mientras se iba cristalizando un discurso hegemónico sobre lo que era deseable e indeseable, sobre lo bien visto y lo mal visto, también el sistema educativo avanzó sobre la intimidad de los hogares, estatuyendo roles y funciones.[5]

Las comunidades de inmigrantes que habían tenido éxito en su inserción en la sociedad nativa fueron perfilando una sociedad en que

4. Bajo un sugestivo título que alude al sometimiento policíaco, Donzelot (2008) describe un proceso semejante en la sociedad francesa del siglo XIX.

5. En este marco debe comprenderse el texto de García Purón (1910) que citamos más arriba.

las capas medias ocuparon, en las grandes ciudades, un espacio antes ausente entre las elites y los más pobres:

> Muy rápidamente se fue imponiendo un modelo de familia representado por las clases medias urbanas, pertenecientes a las primeras generaciones de argentinos hijos de inmigrantes, que ostentaban con orgullo haber formado parte del conjunto que logró el ascenso social, y que mantenían aspiraciones de mayor bienestar económico, educación, y prestigio. Uno de los estudios clásicos de la estructura social argentina estima que hacia 1914 el 38% de la población pertenecía a las clases medias, y que entre esa fecha y 1936, en la Capital Federal, se había incrementado notablemente la proporción de los sectores medios frente a las clases populares, fundamentalmente por el mayor número de profesionales y empleados. Entre estos últimos habría aparecido la mujer activa en la docencia y en tareas administrativas y comerciales, sectores que habían crecido de modo llamativo (Moreno, 2004: 192-193).

Como fruto de su gozoso ascenso social, esas capas medias aceptaban con gusto el precio a pagar por la modernización. En estas relaciones entre Estado y sociedad se enmarca una nueva metáfora del vínculo entre escuelas y familias, que es el que llamamos *figura de la criada*.[6] Consiste en considerar que la familia tiene que acompañar la tarea de la escuela, en una relación de subordinación, como la criada con su ama: la escuela da órdenes de cómo la familia tiene que hacer las cosas. A diferencia de las figuras que reseñamos anteriormente, aquí se trata de sumar a las familias a una tarea enunciada y dirigida por la escuela, que funciona como "patrón". Al mismo tiempo, la escuela tiene que estar vigilando si la criada cumple las órdenes que le da. Esta imagen es la que se puede observar, por ejemplo, en el pensamiento de Rodolfo Senet, uno de los pedagogos del positivismo argentino de principios del siglo XX:

> La acción del hogar debe auxiliar y robustecer a la de la escuela; si esto acontece, los resultados son rápidos. Si el hogar y la escuela están en pugna, si los padres se oponen a la última, la educación de sus hijos se desvía

6. Si "criada" es el término castizo, en el lenguaje coloquial rioplatense deberíamos decir "sirvienta", una palabra que, al violentar el género del participio presente, busca denostar la condición de las trabajadoras domésticas.

> y se retarda. Cuando el hogar, la escuela y el ambiente social que rodea al niño concurren a un mismo fin, los resultados que se obtienen son rápidos y positivos (Senet, 1918: 37).

Bajo esta metáfora, las familias de sectores medios en ascenso aceptaban y respetaban los rituales escolares, como moneda de cambio de lo que la escuela ofrecía y efectivamente otorgaba: un pasaje hacia el progreso y hacia el reconocimiento social. En esos hogares, las revistas infantiles como *Billiken*, que apareció en 1919, entretenían a los más pequeños, a la vez que los educaban en consonancia con los ritmos escolares.[7] La idea de una crianza doméstica al servicio de los propósitos y lineamientos originados en la escuela no solo se difundió entre docentes y futuros docentes, sino también en los adolescentes que serían futuros padres y madres de familia.[8] Así puede leerse en un libro destinado a la educación secundaria:

> Los padres deben contribuir con su ayuda á la misión de la escuela—la casa ha de secundarla, velarán por los estudios y lecciones de los niños; no darán importancia á las aseveraciones injustas que suelen hacer esos niños en sus hogares, y los corregirán severamente cada vez que el maestro lo haga, aunando así sus esfuerzos. Además, cumplirán con el deber de comunicar al maestro todos los defectos que notaren en el carácter de sus hijos y que muchas veces escapan á la solicitada atención del maestro (Parody, 1912: 115; se conserva la grafía original).

Si las figuras que mencionamos anteriormente descreían de las potencialidades de la crianza doméstica y estigmatizaban a los sectores populares de larga o corta presencia en la sociedad argentina, esta figura reivindica las potencialidades de la acción parental de los sectores medios urbanos, propiciando no una "alianza" con la escuela, sino la

7. Tradicionalmente, *Billiken* aportaba artículos y secciones fijas sobre temas que pudieran resultar útiles para las tareas escolares de los alumnos, proveyéndoles información y abundante material gráfico, como fotografías, dibujos y las clásicas "figuritas", de acuerdo con el calendario escolar y las efemérides patrióticas.

8. Dicho sometimiento de los criterios y observaciones de las familias al incuestionable accionar de las escuelas y a la inmaculada autoridad de los docentes se expresa también, por ejemplo, en la película *Si muero antes de despertar* (Carlos Hugo Christensen, 1952), en la que un niño es acusado por su maestra de alterar el orden de la escuela, cuando en realidad está preocupado por la desaparición de una compañera de curso que fue secuestrada por un pederasta.

sumisión a sus fines y métodos, para la construcción de una sociedad armónica y moderna. En el contexto de privaciones y sacrificios de las capas populares de las primeras décadas del siglo XX, fueran estos inmigrantes o nativos, en un país próspero que había suscitado grandes distancias entre los sectores de mayor y menor ingreso, la escuela se proponía como escalera de ascenso social y cultural. El ideario que trasuntaba *M'hijo el dotor*[9] encontraba en la escuela una herramienta formidable de difusión de los parámetros de la cultura dominante, pero exigía, consecuentemente, el sometimiento a sus dictados, la aceptación de sus rigores y mandatos.

Según esta pedagogía normalizadora, la familia tiene que colaborar con la escuela y la escuela tiene que controlar si la familia colabora, pero también la familia tiene que controlar a las familias de los amigos de sus hijos, para evitar que estos reciban una mala influencia en la casa de otros.[10] Asimismo, el maestro debe controlar quién se vincula con quién, para que no haya malas influencias de unos a otros. Se trata de una red de contralores recíprocos y sumisión al orden superior, que fundamenta el verticalismo institucional y la subordinación de la intimidad familiar al Estado, a través de la escuela:

> El ambiente social que rodea al niño es un factor digno de tenerse siempre en cuenta. Él puede auxiliar o entorpecer la acción del hogar y de la escuela. […] La sociedad que frecuenta fuera de su casa y de la escuela debe preocupar seriamente a los padres, como también preocuparán al maestro las compañías de los alumnos dentro del recinto de la escuela. En consecuencia, los padres no solo deberían conocer las tendencias e inclinaciones de los amigos de sus hijos, sino ir más allá, conocer también las costumbres de su hogar. Las sugestiones recibidas de malos compañeros se arraigan con facilidad en el niño, y más tarde su extirpación se hace difícil. En la escuela debe, dentro de lo posible, establecerse una selección de niños buenos, y si existiesen alumnos para los que todos los procedimientos de corrección hubiesen fracasado, es preferible eliminarlos, para que no contaminen a los demás; es decir, se sacrificará a uno por la salud de todos. La vigilancia del maestro debe ser de todo momento, en los recreos, en sus juegos, etc., para descubrir las tendencias e inclinaciones de sus alumnos. Si el niño frecuenta una sociedad de viciosos, concluirá por serlo también; si los que le rodean son groseros e incultos, él también los imitará. Los padres por una parte y el maestro dentro de su esfera de acción tratarán de que el ambiente social que rodea al niño sea propicio para una buena educación. La acción del maestro es directa en la escuela; allí estudia y trata de penetrar en la psicología íntima de cada niño; es indirecta en el hogar, pero como la mala conducta de un alumno fuera del recinto de la escuela refluye en ella, perjudicando la buena educación de los sentimientos de sus compañeros, se ve en la obligación de extender más allá su radio de acción, tratando de corregir la conducta del niño fuera de la escuela; pero si el hogar no coadyuva en esta obra y fomenta su mala conducta, no queda más recurso que sacrificar al malo por la salud de todos (Senet, 1918: 37-38).

O sea que, si la familia no colabora y el alumno anda cada vez peor, habrá que sacrificar a uno para salvar al resto. Esta es la fundamentación pedagógica de la expresión "la manzana podrida que pudre al cajón", de larga presencia en salas de maestros y entrevistas con las familias: "Hay que expulsar a ese chico, porque es un problema en el grupo y va a generar efectos negativos". En esa "selección de niños buenos", algunos son considerados inaptos para recibir educación escolar. En este texto, usado durante décadas para la formación de docentes, hallamos algunas claves para entender la raíz de representaciones que, posteriormente, circularon con profusión por las instituciones.[11] La referencia a "la manzana podrida" se liga a la convicción de muchos colegas de que hay que sacrificar a alguien para no echar a perder al resto. Así se anticipa un destino para aquel que no tenga una familia que sirva a los intereses de la escuela, que se avenga a sus directrices, que se someta a sus decisiones.

9. Obra teatral escrita en 1903 por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez.

10. Puede asociarse este mandato a las familias con aquella frase de principios de la dictadura militar, cuando Bernardo Neustadt decía en la televisión: "¿Usted sabe dónde está su hijo a esta hora?". En los medios, se culpaba a las familias por haber permitido que los jóvenes se transformaran en "idiotas útiles de la subversión". En el discurso de Neustadt, como en el de Senet, el Estado espera que cada familia controle a su cría para garantizar la sumisión al orden instituido (Puiggrós, 1990: 128-129).

11. Si antes mencionamos que estaba prefigurando la frase de Neustadt, ahora podemos ver también el preludio de un discurso político que pregona "exterminar a los agentes del mal". Es una idea que dio sustento al terrorismo de Estado que, durante la dictadura militar, pretendía "extirpar" a quienes consideraba "enemigos de la sociedad". No es fácil interpretar cómo la sociedad argentina toleró miles de desapariciones durante la dictadura militar, pero algo de esto puede darnos una pista del aporte que hizo la escuela a la construcción de una cultura de justificación de las eliminaciones.

Esta figura no solo circula dentro de los muros de la escuela, sino también en las veredas donde los familiares esperan para retirar a los niños. Muchas veces, todavía hoy, nos encontramos con familias que, cuando hay un problema en el aula, vienen a pedir "que se saque a ese chico, porque le está haciendo daño al resto". La *figura de la criada* induce tanto al contralor de la escuela sobre las familias, como a la expectativa de algunos grupos familiares que añoran una escuela mandona y exclusora. ¿Cuánto de esto perdura tanto en valoraciones de la familia como en actitudes y gestos de la escuela? Sin duda, la idea de que la escuela no puede hacer mucho si las familias no colaboran no proviene de la matriz sarmientina sino, en todo caso, de esta larga estela del positivismo pedagógico en las representaciones sociales.

D. La figura del depósito

Si la *figura de la criada* alude a la relación entre las escuelas y los sectores populares que adherían al ideal de progreso y aceptaban sus requisitos e imposiciones, cabe preguntarse por la relación entre el sistema educativo y aquellas franjas díscolas que, por rebeldía o desdén, eran refractarias al discurso modernizador del Estado. En la sociedad argentina de las primeras décadas del siglo XX, bullían las contradicciones y los conflictos de intereses, que no pocas veces se expresaban en gestos de violencia política. Diferentes ramas del anarquismo y el socialismo impugnaban el discurso del orden conservador, así como el radicalismo denunciaba las prebendas del poder y las impurezas de los comicios electorales. Muchas de las familias que vivían en condiciones de pobreza y hacinamiento descreían de una promesa de ascenso social que les resultaba engañosa y lejana. En consecuencia, las expectativas que proyectaban hacia la escolaridad de su prole no eran muy ambiciosas ni condecían con el impulso civilizatorio que la institución proponía a su alumnado.

En ese contexto, se delinea otra figura posible para analizar la relación entre familias y escuelas, que es la *figura del depósito*, presente hasta hoy como queja en las escuelas, al amparo de frases que denuncian la desidia: "Las familias se sacan de encima a los hijos", "Los traen acá porque no quieren tenerlos en la casa", etc. En tono no muy

distante, lo planteaba entonces un inspector de escuelas a punto de jubilarse: Julio Barcos. Escribió un libro que denunciaba la rigidez y el despotismo disciplinario de la educación de su época, en que la niñez crecía bajo el yugo de padres y maestros poco dispuestos a atender sus necesidades y escuchar sus proposiciones. Barcos hizo críticas muy lúcidas a la escuela de su tiempo, aunque se le podría reprochar no hacerse cargo de su rol como inspector de escuelas. Hablaba del "sistema", como muchos docentes, como si el sistema estuviera fuera de lo que cada cual hace desde su puesto de trabajo. En ese texto, decía:

> La ley de la educación común obliga a los padres a mandar a sus hijos a la escuela desde los seis hasta los catorce años de edad. Estos aceptan entre displicentes y complacidos dicha compulsión; primero, porque es obligatorio hacerlo; segundo, porque el Estado corre con los gastos de la enseñanza; tercero, porque casi todos ellos aspiran a deshacerse de un estorbo en la casa; y en último término, porque no hay otro camino para darles carrera o profesión a los hijos. Pero indudablemente que lo que más preocupa a los padres, sobre todo si son pobres, es librarse de un estorbo en la casa.
> —"No veo la hora de que vayas a la escuela para que me dejes en paz."
> Es el ritornelo de los padres cuando se sienten incomodados por los hijos.
> Y si estos son ingobernablemente traviesos, entonces las mamás les amenazan con el ogro del maestro. "Ya te arreglará las cuentas el maestro cuando vayas a la escuela." Y en efecto, el niño es zampado en la escuela como el reo en la cárcel. El pobre chico se salva momentáneamente del infierno del hogar para caer en el infierno de la escuela. A fuerza de oír estas amenazas ya va sabiendo desde antes de trasponer los umbrales de la escuela que el maestro es otro verdugo (Barcos, 1928: 126-127).

El texto describe familias que se sacan a los chicos de encima y los meten en la escuela, para que ella haga con sus hijos lo que ellos no son capaces de hacer, que es doblegarlos, dominarlos y encarrilarlos. En muchos casos, esta actitud de las familias conlleva un permiso hacia los docentes: "Haga lo que tenga que hacer", "Si le tiene que pegar, péguele un buen coscorrón". Si las familias que adhieren a la *figura de la criada* delegan su potestad en la escuela por convicción, estas parecen hacerlo por hartazgo.

Es interesante preguntarse por el posicionamiento de los equipos docentes ante esta actitud de los grupos familiares, pues el depósito

está en la expectativa inicial de ingreso a la escuela, pero no necesariamente determina lo que luego ocurrirá en ella. Beatriz Sarlo (1998) cuenta la historia de Rosa del Río, hija de inmigrantes que, al llegar a ser maestra y luego directora de una escuela, encontró niños no muy diferentes de como había sido ella durante su infancia, en un hogar con escasos estímulos culturales y horizontes poco pretenciosos para la educación de sus hijos. Parte de su relato remite a sus primeros años de ejercicio de la docencia:

> Los padres de los chicos eran bastante brutos, aunque tenían mucho respeto por nosotras, las maestras. Una vez, en ese primer empleo en la escuela de mi barrio, fui a la casa de una de mis alumnas, que no aprendía la división por dos cifras pero tampoco mayormente ninguna otra cosa. Quería hablar con la madre, una planchadora genovesa, que hablaba con la boca casi cerrada en un castellano todo mezclado de dialecto. "Señora", le dije, "vamos a ver qué podemos hacer por Ana, que no aprende nada". Y la madre me dice: "Vos no se preocupe, algún tonto va a acarrear con ella e si no trabajará conmigo". Las cosas no eran fáciles, pero tampoco eran siempre así. Tenía que conocer a los bueyes con los que araba. Yo pensé: si vos no te preocupás por tu hija, yo me voy a preocupar y ese año, cuando mi hermanita se ponía a llorar con *Corazón*,[12] las sacaba a las dos al patio para que mi hermanita le diera un refuerzo en aritmética (Sarlo, 1998: 33-34).

En este relato, hay una diferencia entre la mirada del hogar sobre la tarea de la escuela y la mirada de la docente sobre su propio rol: mientras la familia no espera casi nada, la maestra trastoca ese desinterés en mayor compromiso de su parte, para contrarrestar la abulia parental. Es decir, si las familias manifestaban una actitud displicente, la escuela podía resistirse a ocupar ese lugar. Así lo expresaba también, en aquellos años, el inefable Saúl Taborda: "Bien vistas las cosas, todo el pensamiento pedagógico de estos últimos tiempos tan pronto como quiere ponerse en contacto con la realidad y realizarse con los medios que ella le ofrece, resuélvese en un recetario para corregir los males de la familia como comunidad enseñante" (Taborda, 1932: 110).

12. En su testimonio, Rosa del Río comenta que le tocó ser maestra de su hermana menor, quien se emocionaba mucho cuando ella leía en voz alta *Corazón*, el clásico de Edmundo de Amicis, y decidía sacarla de clase para que no perturbara al resto.

Taborda veía un elocuente abandono de las responsabilidades parentales, pero entendía que eso implicaba redoblar esfuerzos desde el aula, trocando el *depósito* por la *cuña* o la *prótesis* si era necesario, no como imposición del Estado, sino como reacción ante las transformaciones del funcionamiento familiar, que juzgaba como un rasgo de época presente en otros países simultáneamente y no como un fenómeno local:

> La maestra sueca Ellen Key, que ha descripto con rasgos enérgicos la situación del hogar –particularmente la del hogar obrero– en Inglaterra, en Alemania y en Suecia, en cuyos países se agudiza día a día la injerencia gubernamental en la familia, movida por el propósito de proteger a los niños, bosqueja en estos términos el estado actual de la institución: "Es un hecho que las madres se ocupan cada vez menos de su casa y de sus hijos. En la clase obrera la mujer tiene que trabajar, en las clases más elevadas la ocupan por completo las obligaciones sociales y las diversiones. Antes, solo el padre, el marido, permanecía fuera del hogar ocupado en su trabajo. Pero hoy en día, es la esposa, la madre, la que bien para asistir a reuniones, bien por tener que ir a juntas o conferencias, sale de casa casi todas las tardes, precisamente las horas que debería consagrar a los niños que han pasado la mayor parte del día en el colegio". No se puede pedir una relación más exacta y precisa de lo que ocurre hoy, en nuestro país (Taborda, 1932: 112).

La referencia a Ellen Key, ensayista de considerable fama por sus reflexiones sobre la niñez y las reivindicaciones de las mujeres de su tiempo, expresa una preocupación que, en los tres docentes citados (Barcos, Del Río y Taborda) parece remitirse a un rol materno en declive: la *figura del depósito* proviene de una madre que se ocupa de otros menesteres y deja de lado sus responsabilidades del hogar. El trabajo femenino aparece, en el subsuelo de esta figura, como causa de una renuncia displicente a las obligaciones del hogar y la escuela es considerada, en consecuencia, como un espacio de resguardo de los niños, mientras su madre trabaja, y como agente de una socialización que la familia no asume porque no tiene tiempo.

La *figura del depósito* expresa un malestar, una contradicción que acarrea también una denuncia. Docentes como Julio Barcos o Rosa del Río, que se consideraban a sí mismos docentes comprometidos y *outsiders* del sistema, en muchos aspectos, juzgaban que los niños

estaban desamparados por familias que no esperaban nada de ellos y que, si tenían alguna expectativa en la escuela, era que los disciplinara y no mucho más. Como contrapartida, también reconocían que, muchas veces, las escuelas se aprovechaban de esa falencia parental para reducir su propio accionar, con lo cual se desbarataba cualquier posibilidad de transformación del medio cultural. La *figura del depósito* implica, entonces, el denuesto de la función educadora de la escuela en dos movimientos: el primero radica en las escasas expectativas del grupo familiar y el segundo se asienta en la respuesta conformista de los equipos docentes que reciben a esos chicos como alumnos.

Es curioso observar que esta *figura del depósito* perdura hoy con dos sentidos muy distintos. Por un lado, como queja porque "nos depositan a los chicos, se los sacan de encima" y, por otro lado, con cierta nostalgia, "qué lástima que ahora las familias nos controlan todo el tiempo; antes lo que decía el maestro era verdad y nos daban piedra libre para tenerlos cortitos". Aún hoy, esa figura de la escuela como lugar de corrección y de encuadre se erige como amenaza y como concesión de algunas familias a ciertas escuelas: entregan a sus hijos como materia inerte para que la escuela los moldee y los ubique en la escala social, como se ordena lo que hay dentro de un depósito en pilas y series. En estas modulaciones perdura la idea de que la escuela tiene que "domesticar" al niño que le entregan.

E. La figura del guante

A mediados del siglo XX, la posguerra suscitó numerosas novedades en las sociedades europea y norteamericana que acababan de salir de una feroz contienda de varios años. Como suele ocurrir, el periodo bélico redujo los nacimientos e incrementó los decesos, pero los años posteriores registraron un *boom* demográfico muy significativo. Esos niños, nacidos a fines de la década del cuarenta y comienzos de los años cincuenta, integraron una generación numerosa y bulliciosa, que motivó cambios en la crianza doméstica: padres que evaluaban críticamente su propia formación, que los había preparado para la guerra, buscaban reorientar la educación de sus hijos con métodos menos cruentos, más afectuosos y más respetuosos de las inclinaciones naturales. Para ello, contaron con la guía y el estímulo de discursos renovadores en la medicina y en las ciencias sociales, que acompañaron ese cambio de actitudes con la formulación de criterios alternativos para el vínculo entre el mundo adulto y la primera infancia. En Estados Unidos, el Dr. Spock renovó los enfoques de la pediatría con aportes del psicoanálisis y difundió profusamente sus ideas acerca del cuidado infantil y la dinámica familiar, que suscitaron prácticas más flexibles y dialoguistas, en reemplazo de la disciplina tradicional.[13] También hubo, en los países centrales, significativos cambios en el lugar de las mujeres, que habían ocupado puestos de trabajo durante la guerra y se resistían a abandonarlos para recluirse en el ámbito doméstico. La irrupción de nuevas tecnologías de cocina y limpieza para el hogar, fogoneada con publicidades que propiciaban un placentero regreso a las tradicionales faenas femeninas, devino, en cambio, en mayor tiempo de ocio y en la posibilidad de destinar una parte del tiempo de las mujeres a su rol de madres y esposas y otra parte a la inserción en empleos asalariados. Si la voz de Simone de Beauvoir alentaba la búsqueda de nuevos roles para las mujeres de su tiempo,[14] pronto se entrecruzaría con demandas de los sectores afroamericanos por los derechos civiles, en un fuerte cuestionamiento a los discursos hegemónicos que los Estados nacionales habían establecido como moral homogénea. Al mismo tiempo, la circulación de productos culturales de los países centrales, a través de películas, discos y publicidades, con su consecuente apropiación en diversos lugares del planeta, iba delineando un incipiente pero acelerado proceso de mundialización cultural, por el cual todas las comunidades ingresaban, bien que de modo desigual, en confrontación e intercambio con otras experiencias y representaciones. En definitiva, padres y madres de mediados del siglo XX fueron protagonistas de un giro significativo en los criterios de crianza doméstica, difícilmente atribuibles a una sola razón sino efecto de múltiples factores simultáneos (Grieco y Bavio, 1994).

Esos movimientos que agitaban la vida doméstica de los países centrales también influyeron en los modelos y hábitos de crianza de las fa-

13. Spock publicó en 1946 su libro *The common sense book of baby and child care*, que pronto se convirtió en un *best-seller*.

14. Beauvoir publicó en 1949 su libro *El segundo sexo* [*Le deuxième sexe*], que se vendió profusamente.

milias que vivían en Argentina, impactadas por las políticas sociales del peronismo y el convulsivo tiempo que sucedió a su desplazamiento del poder. Las políticas económicas que fomentaron una distribución más igualitaria del ingreso suscitaron mejoras significativas en los hogares asalariados y se expresaron en consumos materiales y culturales hasta entonces inhabituales en esos sectores. Si bien el peronismo accedió al poder con un programa familiar acorde con las orientaciones más conservadoras del catolicismo, antes de romper lanzas con la Iglesia ya dio cuenta de algunos posicionamientos que tomaban distancia de aquel legado e incluían el reconocimiento de derechos antes retaceados a diferentes actores de la vida doméstica. Cosse (2006) examina los cambios que introdujo el peronismo en el estatuto legal de las filiaciones extramatrimoniales, como vía de acceso al análisis de un fuerte impacto en la vida doméstica. El discurso gubernamental sobre la niñez la elevó a un protagonismo que se tradujo en políticas efectivas, con impactos culturales en el conjunto de la sociedad:

> Si bien desde décadas atrás la infancia era considerada un factor esencial para el desarrollo nacional, el peronismo reactualizó esa asociación, al enlazar el régimen político con la nación, interpelando a los niños en forma directa y presentándolos como "únicos privilegiados". Bajo esa consigna, se proyectaba la matriz igualitaria sobre la infancia y, al mismo tiempo, se establecía que el peronismo garantizaba a todos los niños el goce pleno de la condición infantil, como una etapa singular de la vida, ajena a las preocupaciones de los adultos, a ser colmada de cuidados y de satisfacciones recreativas (Cosse, 2006: 180).

Las políticas del primer peronismo se expresaron en colonias de vacaciones, campeonatos deportivos infantiles y una rauda ampliación de la matrícula escolar. Como contrapartida, el golpe de Estado que cercenó el segundo periodo presidencial de Perón inauguró una serie de gobiernos breves y débiles, que no sostuvieron muchas de las políticas sociales profusamente desarrolladas años antes, pero tampoco pudieron impedir que la sociedad las recordara y las reclamara como parte de sus derechos adquiridos. En tal sentido, buena parte de las familias de los años cincuenta y sesenta pretendían sostener un nivel de consumo y unas prácticas culturales semejantes a las que habían conocido un tiempo antes y que ahora reclamaban al Estado benefactor en retirada.

A los avatares políticos de la Argentina, se debe sumar el impacto de las nuevas tecnologías domésticas como la heladera eléctrica, el lavarropas y la cocina a gas, que obligaron a redefinir las funciones usualmente desempeñadas por las amas de casa. Los medios de comunicación social, por su parte, inauguraron un vínculo potente entre los hogares y la circulación de bienes culturales. Desde su aparición en los años cincuenta, pero sobre todo desde su masificación en la década siguiente, la televisión cobró protagonismo en la escena doméstica, en algunos casos reemplazando el diálogo con los adultos y el juego con los pares, acompañando durante cada vez más horas la vida cotidiana de los niños. Si antes la radio había incorporado franjas horarias destinadas al público infantil, la televisión adoptaría los mismos criterios para acompañar los momentos de entrada y salida de la escuela. La influencia de la televisión en la socialización, en comparación con la acción directa de las familias y las escuelas, era implícita y asistemática, pero cada vez más contundente en el habla, los gestos y las actitudes que niños y niñas desplegaban en sus relaciones. Los espectadores adoptaban modelos de conductas que se les exhibían diariamente y se familiarizaban con valores y prácticas de la sociedad de consumo (Grieco y Bavio, 1994). En suma, buena parte de las familias de los años cincuenta y sesenta criaban a sus hijos según parámetros innovadores, con cierto desapego hacia el legado de las generaciones anteriores y con una actitud de búsqueda que generaba algunas incertidumbres. Un ejemplo de ello, en los sectores medios urbanos, es la viñeta de Quino (1991: 37) en la que Mafalda les pregunta a sus padres si su educación está planificada o la van improvisando sobre la marcha. Al unísono, cada uno de ellos da una respuesta diferente y, como corolario, se retiran a discutirlo en privado, mientras los hijos quedan en silencio, confundidos. Este movimiento de renovación de la crianza doméstica no necesariamente afectaba todo el espinel de las clases sociales, ni todo el territorio, pues la vida familiar es siempre variada y se modifica en forma arrítmica. Lo que pone de relieve esa observación de Quino es una tendencia quizás incipiente, pero tan reconocible que podía causar gracia en forma masiva.

En ese contexto de cambios, se puede vislumbrar una renovada relación entre escuelas y familias. La que llamamos *figura del guante* recupera la tradición que concibe a la familia como agente principal de

educación de sus hijos,[15] pero evalúa que carece de los conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse como tal. En este sentido, un texto de Ricardo Nassif de mediados del siglo XX muestra la función de la escuela como auxiliadora de familias en busca de guía:

> Cuando las condiciones normales están dadas, la familia es un agente y una comunidad educadora de primer orden. Es el núcleo donde se presentan a las generaciones jóvenes los primeros elementos educativos. Mediante ella actúan las costumbres, la tradición, la moral; es ella quien crea los primeros lazos que unen al hombre con su comunidad (Nassif, 1958: 257-258).

Nassif no está describiendo algo diferente de lo que describía Sarmiento, pero aquel lo presentaba como una fatalidad, mientras que Nassif lo postula como un anhelo. En su planteo, es deseable que la familia eduque a los hijos, al contrario del juicio que desplegaba Sarmiento, quien veía como "ley fatal de la naturaleza" que los hijos recibieran influencia de sus padres. Pero sigue Nassif:

> Es muy difícil encontrar estas condiciones pedagógicas ideales en una familia determinada. La situación en que se encuentra la familia contemporánea le impide reunirlas, pero esto no significa que no sean necesarias para la completa formación del hombre. Mas como no se dan en la familia, la escuela busca colaborar con ella en la educación de sus hijos, e incluso busca convertirse cada vez con mayor intensidad en un "ambiente formativo" total que satisfaga las necesidades materiales y espirituales del educando (Nassif, 1958: 257-258).

En esta figura, la escuela es la institución que mejora y asiste técnicamente a la educación de las familias. En tal sentido, el guante suele ser un instrumento que mejora la acción y la productividad de la mano desde una función específica, pues hay guantes para operar, para lavar platos, para arreglar motores o para podar las plantas. La

15. En Argentina, hubo varios pedagogos que, por motivos diversos, postularon esa preminencia del grupo familiar sobre la función educadora del Estado. Se observa, por ejemplo, en José María Torres (1888: 309-311), quien era partidario de la enseñanza religiosa en las escuelas y, seguramente, expresa en esta priorización de la acción parental su rechazo al laicismo sancionado poco tiempo antes al hacer obligatoria la escuela común. También Víctor Mercante (1918?: 198-201) reconoce el derecho de los padres a educar a sus hijos, pero les recrimina que lo hacen muy mal. Sobre todo, las madres son excesivamente permisivas y contradicen a la escuela, por lo que debería haber una escuela para padres.

escuela, según esta imagen, brindaría su ayuda al trabajo de la familia, optimizando sus posibilidades de crianza y educación, ofreciendo orientaciones específicas y ocupándose de aquello que la familia no está en condiciones de llevar adelante por sí sola. De modo invertido a lo que planteaba la *figura de la criada*, según la cual las familias tenían que estar al servicio de la escuela, esta metáfora sugiere que la escuela tiene que aportar medios técnicos a los propósitos de las familias. Esto planteaba Ricardo Nassif, en un libro que circularía profusamente en la formación docente de aquella época y que se condecía con un clima cultural de búsqueda de orientación por parte de los padres. Florencio Escardó expresaba, en Argentina, criterios renovadores de la pediatría, desde el Hospital Ricardo Gutiérrez, mientras Eva Giberti fundaba la primera Escuela para Padres de Argentina, en el año 1957.[16] La psicología evolutiva, que comenzaba a pregnar la formación de los docentes, centraba su mirada en las condiciones que favorecían el desarrollo normal y saludable de niñas y niños, en las voces de Arnold Gesell, Henri Wallon y Jean Piaget. Se trataba de discursos no siempre congruentes, pero sí consecuentes con un escenario doméstico en el que se apagaba la continuidad intergeneracional de la que hablaba Sarmiento, según la cual cada uno se hacía padre o madre repitiendo las modalidades y los mecanismos de crianza que había recibido en su infancia, y empezaban a cobrar mayor visibilidad otras alternativas, como la posibilidad de educar a los padres para que hicieran las cosas de manera diferente. En esa trama, la escuela de los hijos podía erigirse como institución de referencia más allá del horario escolar.

Contemporáneamente a los aportes de Nassif, llegaban a la formación docente los aportes de la pedagogía española y, particularmente, los textos de Víctor García Hoz. Su planteo es semejante en cuanto a la caracterización de la necesidad de orientación por parte de las familias:

> Como si la sociedad actual hubiera complicado también la función paternal parece que ahora no basta ya simplemente con el natural cariño de los padres y la dedicación normal de estos a sus hijos para que la educación se realice, sino que es menester en los progenitores una preparación adecuada, como es menester una preparación adecuada para cualquier tarea

16. Eva Giberti también publicaba una sección fija en el diario bajo ese nombre, que después compiló como libro (Giberti, [1961] 1968).

> profesional. Una muestra del interés actual por la preparación de los padres para su función educadora la tenemos en la multitud de conferencias con o para los padres, que se organizan por distintas entidades, especialmente por los mismos colegios, en su deseo de que sus alumnos reciban una educación armónica y completa (García Hoz, 1960: 342-343).

Sin embargo, ambos autores se distancian en el contenido de la formación prevista para los padres, pues el referente de la educación personalizada advierte sobre los riesgos de la "anormalidad" en la vida familiar y los ejemplifica con estudios realizados con delincuentes estadounidenses, mayoritariamente provenientes de familias que se alejaban de los parámetros dominantes:

> En algún momento se hizo alusión al hecho de que el proceso educativo familiar no sigue caminos absolutamente iguales, sino que también en la vida y en la educación se pueden observar claramente diferencias entre las familias. A veces, estas diferencias son tan grandes que entran en el terreno de la anormalidad. […] A tres causas se pueden reducir las anormalidades de educación familiar: la *carencia familiar*, la *constitución anormal de la familia* y la *incapacidad educativa de los padres* (García Hoz, 1960: 344-345; itálica del original).

Para el pedagogo español, la carencia familiar se refiere a la falta de uno o ambos padres, la falta de hermanos y la falta de medios materiales necesarios para una vida familiar normal. La constitución anormal de la familia remite a los padres separados y los hijos ilegítimos, o sea, los nacidos fuera del matrimonio monógamo y estable. Finalmente, la incapacidad educativa de los padres se refiere a quienes viven en la inmoralidad, la delincuencia, la embriaguez, la inadaptación social, la incapacidad laboral o los que están demasiado absorbidos por sus tareas. Como se puede apreciar a la distancia, la caracterización de las "familias anormales" conllevaba un señalamiento de una amplia gama de desvíos de un patrón único, estatuido por el Estado, la medicina y el culto católico. Esta posición de García Hoz implica la estigmatización de grupos familiares a los que se atribuiría, desde esa perspectiva, buena parte del fracaso escolar de los niños.

En este contraste entre Nassif y García Hoz, vemos que la *figura del guante* podía expresar una preocupación por fortalecer y renovar

los criterios y las modalidades de crianza doméstica o también podía enarbolarse como denuncia de los desvíos que la modernidad proponía ante un único patrón de "constitución normal", propiciado por la escuela. Aún hoy, esta figura perdura con esa ambigüedad en escenas donde la escuela trata de explicarles a los padres cómo deben educar a sus hijos o en las ocasiones en que muchos padres se acercan a la escuela pidiendo orientación para la crianza de sus hijos. En nivel inicial, numerosos grupos familiares, sobre todo ante la llegada de su primer hijo o hija, se acercan a la escuela y preguntan: "¿Qué hago cuando llora?" o "¿Qué hago cuando no me hace caso?". Esta expectativa de orientación subsiste en los niveles posteriores, sobre todo en instancias de preocupación (como la alimentación saludable, los hábitos recreativos, las relaciones de amistad, etc.), ante nuevas tecnologías (como los teléfonos celulares, el tiempo de exposición ante las pantallas, el tipo de programas apto para cada edad, etc.) o frente a situaciones de desvío de las expectativas parentales (como la falta de deseo de estudiar, el consumo problemático de drogas, etc.). Ante las demandas familiares, muchas escuelas organizan encuentros de reflexión o derivan hacia allí sus habituales reuniones con las familias. A veces los docentes están convencidos de estar preparados para decirles "la verdad" acerca de cómo debe ser la crianza doméstica, hasta que la experiencia propia devuelve cierta humildad, cierta posibilidad de mensurar un poco las palabras que uno tiene para decir, cierto reconocimiento de que algunas situaciones superan aquello para lo cual recibimos formación o para lo que tenemos respuesta pertinente.

F. Una relación desfigurada

Al avanzar la segunda mitad del siglo XX, la sociedad argentina reflejaba la ebullición suscitada por los movimientos culturales de los países centrales y algunos hervores propios del conflicto social local, que se traducían en una importante movilización política y renovadas discusiones sobre las relaciones entre géneros y entre generaciones. Esa dinámica social dio un fuerte viraje en marzo de 1976, al iniciarse la dictadura cívico-militar. Entre los múltiples factores que desencadenaron esa interrupción del orden institucional, algunos historiadores

priorizan las motivaciones políticas y otros las de orden económico, aunque es también relevante la dimensión cultural por la cual las fuerzas armadas pretendían restaurar un orden que consideraban natural y veían trastocado. Según Federico Finchelstein, la dictadura desarrolló una lucha ideológica que tenía un correlato en los centros clandestinos de detención y otro en el discurso público de la escuela y otras agencias del Estado, con repercusión en las relaciones intergeneracionales dentro de cada familia:

> Fuera de los campos, la familia era un escenario central de esta lucha. El general Albano Harguindeguy, ministro del Interior, ordenó a padres, madres e hijos "proteger la seguridad del hogar". En las revistas populares *Gente* y *Para Ti*, se les advertía a los padres argentinos que sus hijos podrían haberse convertido en "subversivos", es decir, enemigos de Dios y de la patria (Finchelstein, 2016: 308).

En declaraciones realizadas muchos años después, Videla sostuvo que "nuestro objetivo era disciplinar a una sociedad anarquizada; volverla a sus principios, a sus cauces naturales" (Reato, 2012: 155). Lo que el dictador juzga a la distancia como "sociedad anarquizada" era la expresión de la participación juvenil, la lucha por mayor justicia en las relaciones laborales y también la irrupción de nuevas configuraciones familiares y amorosas que surgían de las impugnaciones al poder patriarcal. En tal sentido, la dictadura cívico-militar asumió un discurso de defensa de los valores tradicionales de la moral judeocristiana, al tiempo que censuraba y perseguía toda expresión de disenso. Reivindicaba en público la familia moderna, estable y monógama, mientras sus huestes se avocaban a destruir numerosas familias, secuestrando y matando a miles de personas, trocando la identidad de origen de muchos bebés capturados en operativos o nacidos en cautiverio, persiguiendo a los familiares que intentaban activar recursos legales de búsqueda y recuperación con vida de los detenidos-desaparecidos. Los dispositivos de dominación desplegados por la dictadura contribuyeron a la destrucción de la solidaridad social y el silenciamiento de quienes se habían volcado en los años previos a una participación política masiva, junto con la implementación de un modelo económico desigual, dependiente y excluyente. El dolor que causaron, por diferentes vías, en numerosos grupos familiares, aún perdura varias décadas más tarde.

Tras casi ocho años de dictadura, durante la transición democrática, múltiples manifestaciones culturales dieron cuenta de los cambios subterráneos en la sociedad, que no solo se había pluralizado y reconfigurado en la clandestinidad, a contrapelo de las instituciones, sino que reclamaba su derecho a resguardar la vida privada del fisgoneo y la intromisión sistemática del Estado, a través de sus organizaciones de salud, de educación y de asistencia social. Desde la década del ochenta, se dio un proceso acelerado de renovación de la legislación familiar. En 1985, se restableció la patria potestad compartida, un derecho largamente reclamado por las mujeres que había formado parte de la Constitución de 1949, derogada por un golpe de Estado en 1956, y se había restablecido temporariamente en 1974. En contradicción con los sectores conservadores, que querían resguardar para el "padre de familia" la potestad sobre los hijos, esta legislación la abrió al ejercicio conjunto de padre y madre. Desde entonces, los actos realizados por uno solo de los padres contarían con el consentimiento del otro, sin tener que acreditarlo, pues la patria potestad es compartida y también indistinta, salvo en algunas excepciones particulares. Tras un acalorado debate, en 1987 se dictó la Ley de Divorcio Vincular, que dio respuesta a numerosas situaciones familiares que se habían acumulado durante décadas de un impedimento cuasirreligioso, que ya no se condecía con las dinámicas de la época. A fines de esa década, se aprobó en el orden internacional la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, rápidamente firmada y ratificada por la Argentina e incorporada a la Constitución Nacional pocos años después. La convención propiciaba un nuevo estatuto legal de la niñez, desde un paradigma de reconocimiento de derechos, aún en proceso de consolidación. En 1997 entró en vigencia una nueva Ley de Adopción, que modificó los requisitos y la forma de adoptar. Permitía la adopción a adultos solteros, viudos, casados o divorciados mayores de 30 años y con dieciocho años o más de diferencia con la persona a quien adoptaban.

Como correlato y soporte de estas discusiones en el ámbito público, las familias registraban nuevos posicionamientos de género y una búsqueda de modos alternativos de relación con el sistema educativo. En una investigación realizada a fines de los años ochenta, Colombo y Palermo (1994) evaluaban las estrategias de diferentes grupos familiares de sectores populares de la ciudad de Buenos Aires:

> Aquellas familias en las que no existen procesos de negociación de los significados de género convalidan el estilo de participación que propone la escuela y que puede ser considerada como participación simbólica. Cuando responden lo hacen porque se ajustan a un modelo de familia que coincide con el de la escuela. Cuando no lo hacen es porque se sienten desvalorizadas al no responder a la definición que tiene la escuela de una "buena familia". La existencia de negociaciones de género al interior de la familia genera una ruptura con las concepciones que tiene la escuela tanto acerca de lo que entiende por participación como así también de las definiciones que elabora acerca de la buena familia. Estas familias tienen una voz propia que difiere de la voz escolar. Las concepciones que tienen acerca de la participación se acercan al concepto de participación real debido a que se reconocen como sujetos en el proceso educativo de sus hijos (Colombo y Palermo, 1994: 82).

Es decir que, si las familias habían iniciado un proceso de búsquedas y cuestionamiento de las representaciones heredadas acerca de las relaciones de género, también se sentían motivadas a exigir otro trato por parte de la escuela, a impugnar sus juicios de valor sobre lo "normal" y lo "anormal" y a reclamar un espacio de participación activa hasta entonces poco frecuente. De modo semejante, Chapp y Palermo (1994) analizan actitudes disímiles entre docentes más apegadas al lenguaje sexista y las tradiciones escolares de moldeamiento de género y otras que expresaban un vínculo conflictivo con reglas y procedimientos que les resultaban arbitrarios. De modo arrítmico pero sostenido, a ambos lados de la fachada escolar había cambios representacionales que cuestionaban tanto las visiones normalizadoras hacia los grupos familiares como el tipo de relaciones que deberían existir entre familias y escuelas.

Tras la tumultuosa crisis económica y social que acompañó el inicio del siglo, la renovación legislativa siguió su curso, con conquistas poco antes impensadas. En 2002, se aprobó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la Ley de Unión Civil, por la cual esta ciudad se convirtió en la primera jurisdicción de América Latina en legalizar la unión civil entre personas del mismo sexo. En 2006, se sancionó la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que desplazó a la Ley de Patronato del Estado e instituyó, como nuevo paradigma de ordenamiento legal sobre la infancia, la perspectiva de los derechos humanos de los niños y niñas. Tras varias acciones de amparo

que, desde 2007, se presentaron en el sistema judicial reclamando la inconstitucionalidad de los artículos del Código Civil que impedían el matrimonio de parejas del mismo sexo, el Congreso Nacional encaró esa problemática y, en 2010, se aprobó la ley llamada de "matrimonio igualitario". De esta forma, el país se convirtió en el primero de América Latina y el décimo a nivel mundial en legalizar la unión de personas del mismo sexo. En 2013, se reglamentó la Ley de Reproducción Médicamente Asistida, por la cual el sector público de la salud, las obras sociales reguladas y otras entidades de la seguridad social incorporaron como prestaciones obligatorias la cobertura integral de las técnicas de reproducción médicamente asistida. De este modo, numerosas parejas pudieron acceder a tratamientos antes muy costosos y restringidos. Desde julio de 2015, el nuevo Código Civil y Comercial admite el divorcio por voluntad de una sola de las partes, si bien impone que el pedido sea acompañado por una propuesta sobre las consecuencias del divorcio: la distribución de los bienes, el cuidado de los hijos, los alimentos, etc. Este código también reconoce derechos y obligaciones a quienes viven en unión convivencial, antes llamados "concubinos". El alquiler de vientre, por su parte, es una práctica social en Argentina, donde, si bien no está prohibida, tampoco está protegida, aunque es probable que prontamente haya definiciones legales al respecto. Este sucinto recuento de novedades legislativas, que es solo una parte del conjunto, muestra los vertiginosos cambios que afectaron el orden doméstico y propician el reconocimiento de nuevas y variadas formas de configuración familiar.

Las leyes sustentan y expresan, no siempre de modo acompasado, diversas transformaciones que se han dado dentro de los grupos familiares y, particularmente, en la relación entre ellos y el Estado. Hemos visto que el Estado argentino, como otros Estados nacionales, a través de agencias de acción cultural como las escuelas, los hospitales y la asistencia social, había tendido tradicionalmente a promover y privilegiar la denominada "familia tipo", conformada por la pareja de padres heterosexuales con una pareja de hijos biológicos o adoptivos. Esa imagen de la familia nuclear, que reúne dos generaciones, pobló los textos escolares y las representaciones docentes durante varias décadas, pero ha estallado en los años recientes, en los que se han agregado o han cobrado mayor visibilidad múltiples formas de organización familiar.

En esa diversidad, se incluyen las familias extensas, formadas por más de dos generaciones y que reúnen miembros con lazos de parentesco bastante variados como abuelos, tíos, primos de diferente grado, etc. Entre estos parientes, consanguíneos o afines, suele darse un vínculo de integración que no siempre se expresa en cohabitación de una misma casa, pero sí en el reconocimiento de compromisos mutuos y responsabilidades específicas. Esta configuración tiene una tradición mucho más extensa que la familia nuclear moderna e incluye una amplia gama de variaciones en diferentes contextos culturales. Entre los pueblos originales americanos, en las zonas rurales y en múltiples vertientes de inmigración reciente hacia la Argentina, provenientes de países sudamericanos o de Medio Oriente, es muy frecuente hallar rasgos de familia extensa, bajo la jefatura de un varón o una mujer que operan como referentes de todos los miembros para las decisiones relevantes.

Otra configuración importante, particularmente en las grandes urbes, es la que se denomina "familia monoparental", en la que uno o varios hijos viven solo con uno de sus padres. Un caso tradicional es el de las madres solteras, es decir, aquellas mujeres que asumen solas la crianza de sus hijos, ya sea por abandono del varón progenitor, por decisión acordada, por adopción individual o por formas alternativas de gestación. Entre las variaciones habituales, cabe mencionar a las madres solteras adolescentes que, en forma deliberada o no, tienen hijos a temprana edad y se ocupan de su crianza casi en forma simultánea con la dependencia de sus propios padres. La maternidad temprana, hoy vista como problemática desde las políticas sociales, tiene una larga tradición cultural y, por el contrario, es el retraso en la edad de inicio de la maternidad lo que caracteriza un fenómeno reciente. En tal sentido, también forman familias monoparentales las madres añosas o no que eligen tener hijos por inseminación artificial o por otras vías, sin la concurrencia de una pareja. Es menos frecuente que sean los varones quienes eligen estos caminos, pero algunos conforman familias monoparentales por viudez o porque la madre abandonó el hogar. También las familias en las que la pareja de padres se separa pero no vuelve a formar nuevas parejas pueden funcionar como dos unidades monoparentales, entre las cuales se resuelve la crianza de los hijos, algunas veces de modo cooperativo, otras veces en tensión permanente.

La denominación de "familia ensamblada", que sonaba extraña pocos años atrás, se multiplica en los centros urbanos y resulta cada vez más frecuente. Está compuesta por miembros de dos o más familias que pueden sostener o no los lazos con aquellas. El ejemplo usual es el de padres o madres separados o viudos que se unen con otro hombre o mujer que pueden o no tener hijos propios y con los cuales pueden tener nuevos hijos en común. Algunos autores también llaman "posmoderna" a esta configuración, que expresa la inestabilidad del vínculo conyugal, la perdurabilidad de los vínculos filiales y la presencia de nuevas relaciones no siempre sencillas de definir. Las denominaciones tradicionales "madrastra" y "padrastro", que conllevan una carga peyorativa, son rechazadas por madres y padres afines que se ocupan de la crianza de niños que no son sus hijos desde el punto de vista biológico o de la adopción legal, pero que fungen como tales en la cotidianeidad de la convivencia.

La familia homoparental, de la cual hemos mencionado su reciente reconocimiento legal en Argentina, en otros países es negada o perseguida. Por tal motivo, soporta gestos de menosprecio de la sociedad y de las instituciones. Está formada por una pareja de hombres o de mujeres que asumen la paternidad y maternidad de uno o más niños, ya sea por adopción, porque uno de ellos es progenitor biológico, por inseminación artificial o por otras vías. Nada indica que esta organización incumpla alguna de sus funciones como familia, pero algunas voces se escandalizan porque creen que solo un varón puede cumplir el rol paterno y solo una mujer puede hacerse cargo del rol materno. La legislación, en este caso, parece haber avanzado más que las representaciones sociales predominantes.

Hay también familias conformadas únicamente por hermanos que quedaron huérfanos o perdieron vínculo con sus progenitores y se hacen cargo unos de otros. Estas familias pueden incluir también la presencia de amigos o hermanos de afinidad, donde no hay parentesco de consanguinidad, sino la unión solidaria para la convivencia y la resolución de necesidades comunes o individuales, de forma permanente o temporaria. Otras modalidades no tienen una denominación estable, aun cuando se presentan bastante frecuentemente. Una de ellas es la de familias unidas por lazos puramente afectivos, ya sea porque no hay lazos sanguíneos o porque el parentesco es lejano y no conlleva

compromisos legales.[17] Entre este tipo de unidades familiares se encuentran las familias de estructura inestable, en las que algunos miembros aparecen durante un tiempo y luego se ausentan, a veces por motivos de fuerza mayor, a veces por rispideces de la convivencia, pero mantienen algunos aspectos del compromiso familiar, como el aporte económico o visitas periódicas.[18] Otra modalidad usual, sobre todo en localidades pequeñas o cercanas a zonas rurales, es la de familias que toman a su cargo la crianza temporaria de un niño cuyos padres viven en el campo, para que pueda concurrir a la escuela. A veces, esos niños vuelven periódicamente a sus hogares de origen, a veces solo retornan fuera del ciclo lectivo y otras veces pierden los lazos de filiación o estos se tornan muy débiles.

El listado precedente está muy lejos de reunir todas las variantes posibles y no pretende ser exhaustivo, pero permite ver que las familias se caracterizan más por lo que hacen que por sus partes y funciones estables e inconmovibles. Es propio de las familias sostener, en formatos muy diversos y mutables, funciones tales como la reproducción, los cuidados mutuos, la cohabitación, la unidad económica (de producción o de consumo) y la socialización de los nuevos miembros. Colaborar en la tarea escolar, cooperar en las rutinas hogareñas, compartir juegos, leer cuentos, ver películas, realizar salidas recreativas, cuidar la salud y la higiene de cada persona forman parte de las tareas de cuidado y convivencia que caracterizan la vida familiar y ofrecen a niñas y niños un soporte emocional muy relevante para crecer en autonomía y desarrollar sus proyectos. Estas acciones inciden positivamente en el proceso de escolarización, independientemente de la estructura familiar y de la distribución interna de los roles en cada núcleo. El problema, para el desarrollo de un niño o niña en edad escolar, no es que falte una familia ordenada, con padre que trabaja, madre ama de

17. Por ejemplo, un primo o prima de progenitores que han fallecido se hacen cargo de la crianza de sus sobrinos segundos y los adoptan legalmente o no. Otro ejemplo es el de vecinos que cumplen roles familiares de cuidado, acompañamiento e incluso manutención, por afinidad y cariño.

18. Esta modalidad puede parecer novedosa, pero tiene una larga historia de padres que estaban “de viaje” para ocultar una separación que se consideraba vergonzante. Aunque usualmente esas ausencias se atribuyen a los varones, la película italiana *Líbero* (*Anche libero va bene*; Italia, 2006. Dirigida y protagonizada por Kim Rossi Stuart) muestra el caso de una madre que cumple su rol de modo esporádico y temporario.

casa y estabilidad matrimonial, sino que no haya quien cumpla las funciones básicas de la vida doméstica. Lo advierte Silvia Bleichmar desde una mirada psicoanalítica:

> Como vemos, hay que redefinir la familia. Yo la redefino en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño. En la medida en que haya dos generaciones, hay una familia; con la asimetría correspondiente que orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos en el interior de algún tipo de comunidad humana, que básicamente se estructura con dos personas como base (Bleichmar, 2008: 45).

En este enfoque, disminuyen los requisitos formales de las familias para ser consideradas tales, pero aumentan las responsabilidades de sus miembros, ya que un grupo familiar se define por lo que hace y es cuestionable por lo que deja de hacer. El cumplimiento de las funciones de crianza no depende de que exista o no una estructura típica: hay padres que cuidan y otros que no, hay madres que cuidan y otras que no. También hay figuras alternativas, como parientes más o menos lejanos, nuevos cónyuges de padre o madre, familias adoptivas o cuidadoras temporarias, vecinos o allegados que, independientemente del lazo formal que asuman, cumplen con creces las tareas de cuidado y socialización. En ocasiones, esas figuras alternativas encuentran el recelo o la reprobación del personal escolar, que cuestiona su derecho o su capacidad de funcionar como familia, por sus rasgos atípicos.

En torno de las responsabilidades domésticas también hay cambios culturales acelerados. Como correlato de las mutaciones en la estructura familiar, ha habido transformaciones en la dinámica y la trama subjetiva de buena parte de quienes integran los grupos familiares, sean de formato convencional o no. Los ideales de masculinidad ligados al trabajo productivo y el espacio público, que se condecían con la legalidad y la autoridad en el ámbito doméstico, ya no constituyen el único derrotero posible para el varón adulto. Asimismo, los atributos femeninos de dedicación exclusiva al hogar, entrenamiento en tareas domésticas y crianza de niños, apego incuestionable al matrimonio y expresión cotidiana de afecto desinteresado hacia hijos y marido, ya no parecen preponderantes entre las mujeres. Se han quebrado los modelos de masculinidad y feminidad que se fogoneaban no mu-

cho tiempo atrás desde el púlpito eclesiástico, los estrados judiciales, los consultorios médicos y los textos escolares. Hay quien valora estos cambios como pérdidas y otros que reconocen su carácter de conquistas, pues en muchos casos son el fruto de largas batallas públicas y privadas, pero expresan, ante todo, el largo adiós al patriarcado. Este trastocamiento en los ideales personales opera sobre la vida doméstica, por un lado, cuestionando criterios tradicionales de crianza, por otro lado, diluyendo los roles preasignados a cada cual en el modelo patriarcal. Más aún, los cambios no se presentan de modo unidireccional y definitivo, sino que se dilatan en largas búsquedas personales, en novedosas articulaciones de la vida conyugal y en exploraciones sin plazos de definición.

En las sociedades contemporáneas se despliegan nuevas y diversas formas de expresión de la masculinidad y la feminidad, y conviven con voces que incluso impugnan esa dualidad.[19] Las estructuras familiares son cada vez más flexibles e inestables, lo cual no necesariamente significa que sean peores que antes o que hayan perdido algo valioso, sino que cumplen sus funciones de otro modo y su dinámica interna ya no se desenvuelve de manera homogénea y previsible sino en una amplia gama de opciones que atraviesan toda la escala social. En forma acelerada y creciente, las organizaciones familiares no solo se diversifican, también resisten cualquier embate moralista, repelen los discursos homogeneizadores y proclaman su derecho a la diversidad. Esto asusta y desconcierta a los predicadores morales, ya sea que basen sus planteos en las creencias religiosas, los intereses del Estado o los preceptos de la medicina tradicional. Lo advierte Lipovetsky como un aspecto del "crepúsculo del deber":

> Durante mucho tiempo los valores de autonomía individual han estado sujetos al orden de la institución familiar. Esa época ya ha pasado: la potencia centuplicada de los derechos individualistas ha desvalorizado tanto la obligación moral del matrimonio como la de procrear en gran número. Los

19. La teoría *queer* cuestiona la separación binaria de los seres humanos y rechaza la clasificación usual de los individuos en categorías fijas como "varón" y "mujer", "heterosexual" u "homosexual", "bisexual", "transexual", entre muchas otras variantes, pues considera que esas denominaciones expresan restricciones impuestas por una cultura hegemónica en retirada, para la cual la heterosexualidad es obligatoria y la patriarcalidad, el modelo familiar deseable (Sabsay, 2009).

> padres reconocen ciertos deberes hacia sus hijos: pero no hasta el punto de permanecer unidos toda la vida y sacrificar su existencia personal. La familia posmoralista es pues una familia que se construye y reconstruye libremente, durante el tiempo que se quiera y como se quiera. Ya no se respeta la familia en sí, sino la familia como instrumento de realización de las personas, la institución "obligatoria" se ha metamorfoseado en institución emocional y flexible (Lipovetsky, 1994: 162).

Estas tendencias de la vida doméstica colisionan con buena parte de las tradiciones institucionales de la escuela, habituada a convocar "reuniones de padres" y enviar "tarea para el hogar". Ante las novedades legislativas y las tendencias culturales que afectan la dinámica cultural, muchas escuelas se agazapan con temor o se lamentan por los tiempos idos. Las figuras que hemos reseñado más arriba siguen circulando entre docentes y directivos, pero ninguna de ellas puede erigirse como discurso predominante ni permite entender e intervenir en las complejas relaciones entre las escuelas y las familias. Como un caleidoscopio en movimiento, se entrecruzan con nuevas figuras que llegan para cuestionar, complementar o yuxtaponerse a las anteriores, expresando sentimientos y representaciones del vínculo entre ambos ámbitos.

Desde el punto de vista socioeconómico, también el impacto en la dinámica familiar ha sido intenso. Al compás de políticas económicas y sociales que propiciaron una creciente fragmentación y la expulsión desembozada de vastos sectores del mundo del trabajo, la sociedad argentina quedó segmentada en territorios diferenciales. Murallas más o menos sutiles se alzaron entre los beneficiarios de la exclusividad y los que padecen diferentes formas de exclusión. No solo aumentó la brecha de ingresos y condiciones de vida entre los más y los menos favorecidos, sino que en cada barrio o localidad se instalaron barreras para impedir intercambios y evitar "contactos indeseables". Aquella sociedad caracterizada pocas décadas atrás por su alta cohesión y escasas reticencias al compromiso comunitario fue virando, con el cambio de siglo, hacia un modo de vida sesgado por las inseguridades y los recelos mutuos. La segmentación social se ha traducido en una creciente fragmentación de las instituciones educativas:

> Desde distintos trabajos de investigación se viene planteando cómo en las últimas décadas, junto con los procesos de pauperización y fragmentación

social, se han producido diferenciaciones importantes entre las escuelas, que se juegan a nivel de las representaciones. La instalación en el sentido común de discursos ligados con el neoliberalismo puso a las escuelas en situación de competencia y a las familias como "usuarios" que evalúan la "oferta" que la institución les propone (Santillán, 2010: 8-9).

La dinámica social que describimos se liga a discursos que exceden las fronteras nacionales y, en el contexto de globalización económica y redefinición de las relaciones entre la sociedad y el Estado, algunas voces plantean que las lógicas que dieron origen a los sistemas educativos, durante la expansión del capitalismo, deberían renovar su paralelismo ante las nuevas condiciones del capitalismo tardío:

Las relaciones familia-escuela pueden vincularse, a grandes rasgos, con tres periodos históricos del desarrollo económico. En una primera fase –históricamente típica de las sociedades agrícolas, pero también de algunas familias en todas las sociedades–, la familia vivía en un nivel de subsistencia que dependía del trabajo de sus hijos (o, más comúnmente en los Estados modernos, buscando en sus hijos apoyo emocional). En esta situación, las familias limitan el crecimiento personal de sus hijos, y la función de la escuela es liberarlos de sus familias e incrementar sus posibilidades de desarrollo. En la segunda fase –típica de la economía industrial–, los objetivos de la familia y de la escuela convergen, buscando ambas instituciones el bienestar económico del niño en el largo plazo. En la tercera fase –post-industrial–, los padres encuentran que las demandas que exige la crianza de los niños compiten con sus actividades de adultos, y esperan que los colegios cubran ese vacío (Redding, 2000: 29).

El texto de Redding, que recoge la perspectiva de organismos internacionales de educación, describe expectativas de los adultos del grupo familiar frente a la acción de la escuela, en relación con la estructura económica de la sociedad. En ese cotejo entre economía y educación subyace la idea de que la orientación del trabajo escolar debería procurar una respuesta atinada a las demandas específicas de cada época, a la manera de una relación clientelar. En una estricta lógica mercantil, si "el cliente siempre tiene razón", habrá que ofrecerle lo que busca, habrá que satisfacer sus gustos, habrá que menearse al compás de sus caprichos. La escuela, desde esa lógica, debería someterse a las reglas del mercado: tratar a las familias como un público

que se debe captar, seducir y satisfacer, según sus arbitrios y reclamos, en desmedro de las utopías pedagógicas y cualquier proyecto educativo institucional. Esta posición tiende a cristalizarse como una nueva metáfora de las relaciones entre familias y escuelas, que es la *figura del cliente*.

Las familias pudientes buscan y encuentran escuelas que se les parecen, donde pretenden dar continuidad a sus criterios de crianza y encontrarse con otras familias que se les asemejen bastante o, en todo caso, que estén algún peldaño socioeconómico más arriba, con la expectativa de aproximarse a ellas a través de la experiencia escolar compartida. Las familias de sectores populares tienen menor margen de maniobra y suelen aceptar la escuela que les toca, aunque algunos tratan de resolver con participación activa lo que el Estado ha dejado de ofrecer en condiciones igualitarias. Paradójicamente, el discurso pedagógico ha vindicado enfáticamente el valor de la diversidad, al mismo tiempo que los grupos escolares se han ido tornando cada vez más homogéneos, al menos en términos de clase.

Los intercambios entre familias y escuelas van derivando, al amparo de esa figura, hacia una transacción permanente sobre lo que corresponde y lo que no corresponde a cada cual, según las condiciones de un supuesto servicio que la institución ofrece, a cambio de una cuota en los colegios privados o como devolución de los aportes impositivos en las escuelas estatales. En esos términos, el diálogo se torna ríspido y poco conducente, porque cada una de las partes se sorprende de las expectativas que encuentra en su interlocutor:

Los directores y directoras de escuela coinciden en que escuchar a los padres y madres es una tarea indispensable e ineludible y reconocen que se constituyen en una voz que tiene un lugar importante para la tarea escolar. De todos modos, no están dispuestos a atender todos sus reclamos y reconocen a los padres y a las madres como actores en un doble rol de carencia y exceso. Carencia en el desempeño del rol propio de padres y madres, esperando por la vieja asimetría, y de exceso en sus reclamos sobre el rol de la escuela. Se podría afirmar que se exceden al reconvertirse en "clientes" que reclaman por un servicio sin considerar que, según los educadores y educadoras, el servicio educativo no es igual a cualquier otro servicio, o que se exceden en la influencia que pretenden ejercer sobre aspectos específicamente didácticos y al mismo tiempo se ausentan del

ejercicio de la función educadora que, en la percepción de los educadores y educadoras, les corresponde como padres y madres (Narodowski y Carriego, 2006: 18-19).

La escuela que se somete a esta figura y acepta su rol de proveedora de un servicio a demanda no solo se posiciona en un lugar subalterno, sino que renuncia a sus postulados y desbarata su propio proyecto, en función de una suerte de "pedagogía a la carta", por la cual cada familia elige el menú que prefiere. Desde esa lógica, los directores piden a sus equipos docentes que le den a cada familia lo que le pida: si quieren tarea, tendrán tarea; si buscan severidad, obtendrán severidad; si piden permisos, se les darán permisos; etc. No se trata de escuchar a las familias, comprender sus razones y responder según criterios pedagógicos, sino de atender la demanda tal como se expresa, incluso a contrapelo de las convicciones de los docentes o de las estrategias que, según ellos evalúan, podrían favorecer los procesos educativos de los estudiantes involucrados. Los equipos directivos que adoptan esta tesitura suponen que se evitan problemas, cuando es dable esperar que los problemas se multipliquen, pues la variedad de las demandas requiere, cada día, mayor laxitud en las respuestas, por lo cual se diluye toda coherencia y se escabulle cualquier posibilidad de direccionar la marcha de la institución.

Paralelamente, como reacción de desasosiego e incertidumbre ante situaciones difíciles de comprender y ante actitudes de creciente sospecha recíproca, en las salas de maestros y profesores, tanto como en muchos hogares, se va delineando un discurso alternativo, que podemos llamar la *figura de la yunta*. Tradicionalmente, se ha denominado "yunta" a una pareja de bueyes, mulas u otra especie de animales que, uncidos con el yugo, tiraban de carros con cierta carga, para servir en las labores del campo o para trasladar mercaderías en tramos no muy largos. En las pocas zonas en que todavía se los encuentra o en las ilustraciones de otras épocas, la imagen de esos toros castrados, ya inaptos para los placeres de la reproducción, pero aún útiles para tareas menos gratificantes, no es precisamente amigable: ningún animal de carga elige gozosamente ese destino. Por el contrario, sus rostros denotan la resignada aceptación de una condena, en pos de evitar castigos mayores. Desde la vereda de la escuela o desde sus recovecos

interiores, docentes y familiares adhieren a la *figura de la yunta* cuando se perciben condenados a una unión que no eligen ni prefieren. En esta figura, los sueños de la alianza se han trocado en pesadilla cotidiana, con escasa alegría y abundante sufrimiento, con pena y sin gloria, con el amargo sabor del desencuentro cotidiano.

Escuelas y familias atraviesan una relación desfigurada, carente de metáforas que convoquen, orienten y estimulen. Si la *figura de la yunta* condensa todo el malestar que se rumia en las instituciones y se traduce frecuentemente en una queja nostálgica y paralizante, la *figura del cliente* es más peligrosa y corrosiva, porque horada profundamente el sentido pedagógico de la tarea escolar y reduce el diálogo con las familias a una mera negociación de oferta y demanda. Como contrapartida, la carencia de figuras rígidas es signo también de una nueva oportunidad para revisar y elegir formas de articulación más potentes y quizás inexploradas entre familias y escuelas. Lejos del idilio de la *alianza*, pero con los pies en el barro del día a día, algunas escenas muestran que existen otras alternativas por construir y conquistar.

Capítulo 2

Encuentros y desencuentros entre escuelas y familias



La relación entre familias y escuelas se expresa en innumerables escenas cotidianas de intercambio, de miradas recíprocas y gestos de aproximación o de rechazo, de intervenciones no siempre congruentes sobre los mismos niños, niñas y jóvenes en formación. Si las figuras que reseñamos en el capítulo anterior nos permiten establecer una perspectiva global de esas relaciones, según los cambios contextuales y representacionales a través del tiempo, solo el análisis de situaciones específicas nos permitirá adentrarnos en la microfísica de un vínculo en constante movimiento.

En este caso, tomamos como punto de partida una selección de escenas narradas por docentes y directivos en instancias de formación, durante la última década. Diferentes cursos y jornadas en variadas provincias del país nos dieron la oportunidad de invitar a los participantes a que escribieran un relato que involucrara la justicia escolar, para dar cuenta de alguna situación que los preocupaba en su tarea cotidiana. Generalmente, les proponíamos que narraran una escena que hubieran vivido o visto, como docentes, directivos, padres o estudiantes, en su propio recorrido por el sistema educativo. De esa vasta gama de relatos, muchos expresan tensiones entre las escuelas y los grupos familiares.

Ahora bien, ¿por qué, de todo el abanico de acciones y circunstancias que un docente o directivo atraviesa diariamente, algunos segmentos llegan a convertirse en relatos? ¿Cuál es el motivo para que algunos colegas hayan elegido narrar ciertas situaciones y hoy nosotros las elijamos para reflexionar sobre ellas? Básicamente, el pasaje de los hechos al relato se sustenta en un quiebre, un vuelco o un giro inesperado en los acontecimientos. Algo se presenta raro o incomprensible; alguna respuesta desafía lo que habíamos anticipado. Así lo plantea Jerome Bruner: "La narrativa nos ofrece, por solo nombrar una cosa,

un medio flexible y de fácil acceso para tratar los inseguros resultados de nuestros proyectos y de nuestras expectativas" (Bruner, 2002: 49).

Es ese resultado inesperado el que nos ofrece oportunidades para pensar y para revisar, una vez fuera de la fugacidad del instante en que algo ha sucedido o a distancia prudente de un proceso en el que nos hemos sentido involucrados, qué pasó, qué hicimos frente a lo que pasó y qué podríamos hacer si volviera a ocurrir algo semejante. Un buen relato conlleva alguna pregunta y una necesidad de aprendizaje, pues buscamos en él algo que nos permita reposicionarnos frente al mundo:

> La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece el modo de domeñar el error y la sorpresa. […] Y al hacer esto, las historias reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever y de lo que se podría hacer para volverlo a sus cauces o para dominarlo (Bruner, 2002: 52-53).

Esa sabiduría convencional puede hallar motivos para reafirmarse o, por el contrario, razones para torcer el rumbo, pues lo que falla en muchos de los relatos es la base de sustentación de las expectativas iniciales. Puede haber una interpelación a las representaciones de uno, varios o todos los participantes o, quizás, una oportunidad de revisar el modo en que esa variedad de perspectivas se ha entrelazado. En tal sentido, al hablar de desencuentros entre familias y escuelas, no necesariamente nos referimos a momentos que hayan sido considerados conflictivos por todos los involucrados en la escena, pues quizás algunos de ellos la atravesaron como una anécdota de poca relevancia y fueron otros los que mascullaron su impotencia o los que, al revisar lo acontecido con cierta distancia, encuentran allí una tensión irresuelta.[1] Cabe recordar la obra de Raymond Queneau ([1947] 1993), quien narra un incidente trivial de noventa y nueve maneras distintas. Los mismos hechos cambian su sentido y admiten lecturas muy disímiles. Esto implica que el relato "hace" la escena, cargándola del estilo, la perspectiva y la intencionalidad de quien lo enuncia. En consecuencia, nos interesa considerar, en nuestro análisis, las miradas ausentes, las voces que podrían contradecir o matizar el punto de vista del narrador.

1. Benjamin (2008) describe cómo la narración enriquece la experiencia del sujeto.

Asimismo, nuestra lectura de las situaciones presentadas no pretende establecer juicios de valor sobre las acciones o las actitudes de los docentes allí involucrados, sino tomarlas como punto de partida para comprender los rasgos actuales del vínculo entre familias y escuelas. En función de ese propósito, formulamos reflexiones, preguntas y alternativas que solo pueden sustentarse en la distancia y el reposo, pero que sería difícil esperar en la vorágine cotidiana de las escuelas. Esta preocupación ha orientado también la selección, pues entendemos que esas pequeñas escenas no necesariamente expresan una proporción matemática de las situaciones habituales, sino una oportunidad para explorar las representaciones subyacentes en familias y docentes, para capturar respuestas habituales a escenarios novedosos, para someter a crítica los postulados pedagógicos heredados de nuestra formación inicial y de los procesos culturales que nos han atravesado.

Junto a nuestras reflexiones sobre las escenas analizadas, incluimos aportes de algunos directivos de diferentes niveles y variadas regiones del país, entrevistados entre mayo y setiembre de 2016.[2] Las entrevistas se centraron en algunos tópicos presentes en las escenas que analizaremos, pero los directivos no tuvieron contacto con ellas, sino que dialogamos sobre sus propias comunidades, el vínculo que entablan con los grupos familiares de los estudiantes y las cuestiones que los preocupan desde su rol. Al enhebrar nuestro análisis de las escenas con los aportes de estos directivos entrevistados, buscamos abrir el abanico de puntos de vista desde los cuales apreciamos cada hecho o situación particular, pues uno de los problemas en la relación entre escuelas y familias es la creencia de que cada caso es radicalmente diferente, mientras que otro problema es considerar que en todos lados ocurre algo más o menos semejante. Lejos de ambos polos, nos interesa atrapar algunas recurrencias y diferencias reunidas en una trama tan compleja como estimulante para invitarnos a pensar.

Presentamos a los entrevistados solo con nombre propio[3] y caracterizamos de modo genérico las instituciones en las que trabajan, para

2. Tres de las quince entrevistas fueron realizadas a través de Skype. Las restantes fueron encuentros presenciales.

3. Utilizamos el nombre original o algún otro, para evitar repeticiones.

resguardar la confidencialidad de los datos que brindan, tal como lo acordamos con cada uno en oportunidad de entrevistarlo:

- Analía dirige un jardín de infantes público en el barrio de Palermo, en la ciudad de Buenos Aires, que recibe chicos de lugares muy diversos, porque tiene cerca dos líneas de ferrocarril y una gran cantidad de colectivos, que provienen del Gran Buenos Aires. Muchas madres trabajan en la zona, como empleadas domésticas, algunos padres son porteros, otros viven en hoteles o eligen esta escuela porque les resulta preferible a las de su zona, como ocurre con muchas familias de la Villa 31, de Retiro. *"Una vez que se instalan acá* –dice Analía–*, viene la tía, la amiga, la otra… y dicen: 'Yo quiero una escuela mejor, para que mi hijo tenga más posibilidades'."*[4]
- Betina dirige una escuela de educación especial de la ciudad de Buenos Aires, que incluye alumnado de nivel primario y un ciclo posprimario de formación integral, con estudiantes de hasta 30 años. Su equipo también reúne numerosos docentes que acompañan la integración de algunos alumnos en las escuelas comunes, desde el nivel inicial hasta la secundaria. *"Un enorme porcentaje de chicos viene en micros, de diferentes villas de la ciudad"*, aclara Betina, además de unos cuantos chicos que viven en hogares institucionales, alejados de sus padres por causas de violencia, maltrato o abuso.
- Carmen dirige una secundaria pública en un barrio de sectores bajos y medio-bajos de Caleta Olivia, en la provincia de Santa Cruz. *"Acá estamos en un barrio prácticamente marginal porque tenemos muchísimas casas usurpadas en este último periodo, en donde los padres han sacado a los chicos de las otras escuelas y los han traído a este colegio"*, comenta Carmen. Sus estudiantes suelen ser los primeros de su familia que pasan por el nivel medio y el equipo docente tiene la clara meta de garantizar su continuidad educativa. *"Acá no se le negó lugar a nadie* –expresa Carmen con orgullo–*: tenemos cursos superpoblados de alumnos."*

4. Colocamos en itálica los fragmentos que corresponden a testimonios.

- Claudio dirige una escuela secundaria en la localidad de Francisco Álvarez, al oeste del Gran Buenos Aires, en la que muchos estudiantes son los primeros de su familia que alcanzan a finalizar este nivel. *"La población de la escuela ha ido cambiando y abarca desde un nivel socioeconómico medio o medio-bajo hasta bajo y de necesidades no satisfechas"*, dice Claudio. Es una escuela céntrica, pero la mayoría de los estudiantes llegan desde barrios periféricos, en una localidad que ha crecido mucho, con barrios cerrados, tierras fiscales ocupadas, zona rural recientemente fragmentada en parcelas, casas quintas que pasaron a ser viviendas permanentes, población joven con muchos hijos y migraciones de provincias del norte y de otros sectores del Gran Buenos Aires.
- Fernando es vicedirector de un colegio privado marplatense vinculado originalmente a la comunidad alemana, aunque ahora recibe población más heterogénea, de clase media y media alta. Algunas familias hacen un esfuerzo importante para enviar a sus hijos a una escuela exigente, de alto nivel educativo. Por ser una institución comunitaria, la dirige una comisión directiva, por lo cual los padres *"son, un poco, los dueños de la escuela"*. Según Fernando, *"los padres, en este tipo de escuelas, entran por varios lugares"*, algunos desde una posición más clientelar, con exigencias y reclamos, mientras que *"otros cierran filas detrás de la escuela, en una relación más agradable"*.
- Graciela dirige una escuela rural de la provincia de San Luis, en la que también tiene un ciclo a su cargo, como maestra. Sus alumnos provienen de zonas rurales y de zonas periféricas de Santa Rosa del Conlara y de Concarán, dos ciudades cercanas. Las familias son de nivel socioeconómico bajo y trabajan como jornaleros y puesteros en la zona, además de recibir planes sociales. *"Los que están cerca de los pueblos trabajan en changas. No tienen trabajos fijos, permanentes."* La gente joven se va de la zona, buscando trabajo y mejores horizontes, mientras Graciela percibe que los alumnos reciben poco acompañamiento de sus familias en su escolaridad.

- Karina dirige una escuela secundaria parroquial de la ciudad de Córdoba, inspirada en la figura de monseñor Angelelli,[5] que recibe a los alumnos de la escuela de Silvina, muchos de ellos becados. *"En el nivel medio nos está siendo bastante difícil y complicado el vínculo con las familias, porque los papás creen que, una vez que los chicos ingresan a la secundaria, ya están grandes para tomar decisiones solos"*, dice Karina, preocupada por generar un intercambio más fluido.
- Laura dirige el nivel primario de una escuela de la comunidad judía, en la zona norte del Gran Buenos Aires. Recibe familias de un nivel socioeconómico alto y medio-alto, pero bastante heterogéneo en su manera de vincularse con el judaísmo, en sus estilos de vida y en sus expectativas hacia la escolaridad de sus hijos. *"Tenés que saber quién es tu interlocutor –dice Laura–, y se te crea más de un conflicto"*, porque se trata de una comunidad que proviene de diversas ramas, algunos de ascendencia asquenazi y otros de ascendencia sefardí. *"Muchas familias eligen esta escuela porque tiene un buen proyecto académico* –considera Laura– *sin que les importe que sea un colegio judío."*
- Liliana es directora de un jardín público ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba, que recibe alumnos de *"un nivel económico bajo"*. Unos pocos son de la zona, generalmente de familias bolivianas y peruanas, mientras que la mayoría son de barrios distantes, pero sus padres trabajan en la zona céntrica y el boleto estudiantil gratuito les permite trasladarse. Otras directoras creen que, por su ubicación céntrica, tienen condiciones ventajosas, pero su trabajo es semejante al de los jardines periféricos. *"Los papás comentan que los traen al centro porque es como salir del barrio, salir de la droga, de la inseguridad y de todos los problemas que en estos momentos son conocidos."* Muchos son padres jóvenes, que tienen 20 años cuando sus hijos egresan del jardín, y el equipo docente es bastante inestable, lo que dificulta tener criterios compartidos.

5. Monseñor Enrique Ángel Angelelli (Córdoba, 18 de julio de 1923-La Rioja, 4 de agosto de 1976) fue un obispo católico argentino, de posiciones renovadoras y fuerte compromiso social, que se enfrentó a la dictadura cívico-militar iniciada en 1976. Ese mismo año, fue asesinado en un episodio caracterizado por las autoridades militares como accidente automovilístico.

- Miguel dirige una escuela secundaria pública, a la que concurren estudiantes de sectores medios y medio-bajos de la periferia de San Miguel de Tucumán. Aunque tratan de establecer vínculos con las familias, esa tarea les resulta muy ardua. *"Hemos comprobado* –dice Miguel– *que, cuando la familia está presente, cuando está preocupada por sus hijos, vengan o no vengan a la escuela, los chicos tienen mejor rendimiento. Y eso no existe.* […] *No nos acompañan mucho, lamentablemente."*
- Mónica dirige una escuela secundaria de Berazategui, de clase media baja, en la que el 70% de las familias percibe planes sociales. Solo un 10% tiene trabajo efectivo y el resto hace algunas changas. Mónica, además de vivir en la zona, fue maestra de primaria de muchos de los actuales padres de sus estudiantes. *"Citamos y trabajamos mucho con las familias* –dice con convicción–, *pero más trabajamos con los alumnos"*, en una población donde hace falta construir confianza y diálogo, *"dándole mucho valor a la palabra"*, para mejorar los vínculos y posibilitar aprendizajes.
- Ramona dirige la única escuela primaria de su pueblo, una pequeña localidad chaqueña, en zona de frontera, donde casi todos son empleados públicos o reciben planes sociales, a los que, según ella, *"desde que se aplicó acá, les dan un buen uso, no como suelen decir por ahí que es para fumar, tomar y otras cosas"*. Nacida y criada en su localidad, Ramona es egresada de la escuela que hoy dirige y conoce a toda la comunidad: *"Conozco hasta el tío, el abuelo y el tatarabuelo del niño, o sea que eso también me facilita poder tener un contacto más cercano, de persona a persona y no tan de directora a tutor"*.
- Silvina es vicedirectora en un colegio privado de Córdoba, ligado en su origen a los sectores progresistas del catolicismo, pero que ofrece una educación laica. Ubicado en un barrio de clase media trabajadora, recibe alumnos de otras partes de la ciudad. Generalmente son hijos de educadores y profesionales jóvenes. *"Muchos* [padres] *han sido educados en la época de los militares, con límites muy fuertes, autoritarios, y ahora buscan hacer otra cosa con sus hijos, pero, en ese buscar, quedan muy a la deriva los chicos"*, reflexiona Silvina.

- Susana es directora de una escuela primaria de Caleta Olivia, emplazada en un barrio que muchos miran como peligroso y que ha crecido por la llegada de nuevas familias de otros puntos del país y del extranjero. *"Esta escuela surge con la lucha de los vecinos, porque los papás querían una escuela en este barrio, ya que queda muy lejos de lo que es la zona céntrica. Ahora no se ve tanta lejanía por lo que ha crecido Caleta, pero en su momento esto era puro campo. Entonces los papás pedían que surgiera una escuela"*, relata Susana. Hoy la comunidad está dividida en dos sectores, que a veces llegan a enfrentarse de modo violento y parte de los desafíos que afronta Susana radican en que esas divisiones de la comunidad no afecten la vida cotidiana de la escuela.
- Vilma dirige un jardín de infantes creado hace solo un año y medio, en la localidad de Sourigues, del partido bonaerense de Berazategui. Buena parte de la matrícula inicial la forman chicos que vienen de bastante lejos, pero no encontraron vacante en otros establecimientos, aunque ella busca que elijan este por su proyecto y dice que su jardín es *"de puertas abiertas"*, sin cortinas en las ventanas, porque quiere que las familias sepan qué sucede allí y vayan ganando confianza en la institución. *"Es una muy linda comunidad para trabajar, pero se dejan ver también familias con necesidades especiales"*, aclara Vilma.

Estas entrevistas no conforman una muestra definida como representación proporcional de un conjunto demasiado vasto y con matices complejos, sino que recogen el testimonio de colegas que aportan sus problemas, sus búsquedas y sus intentos. Asimismo, la caracterización de las comunidades con las que trabajan no responde a un modelo sociológico de estratificación social, sino que expresa el modo en que cada directivo ve a la población con la cual trabaja.

Recoger sus testimonios no implica presentarlos como modelos a imitar, sino como educadores que atraviesan situaciones semejantes y diferentes, que comparten una época, pero se insertan en contextos disímiles; que participan de las tensiones entre escuelas y familias, a las que perciben desde sus lugares de trabajo, con aristas particulares y rasgos específicos.

A. Del cuidado de niños, niñas y adolescentes

Los momentos de pasaje, de las familias a las escuelas o en sentido contrario, ofrecen oportunidades para ver cómo cuida cada cual a los niños y las niñas que tiene a su cargo. Son los momentos que fortalecen o debilitan la confianza recíproca, así como amplían el conocimiento de códigos y expectativas mutuas. En el bullicio de la entrada y la salida, padres y docentes se estudian con disimulo, para chequear cuánto y cómo desempeña cada uno su rol. Lo que no se ve en esos momentos se infiere a partir de ellos, lo cual puede ser muy injusto, pero son escasas las alternativas para enriquecer esa fotografía circunstancial. Por eso mismo, los errores de esas situaciones serán mucho más recordados que los aciertos, pues una única vez que unos ven algún rasgo de descuido, desidia o imprevisión puede bastar para justificar juicios lapidarios, que no solo atañen a sus protagonistas, sino que tienden a propagarse bajo la forma de chismes y rumores.

En la escena que presentamos a continuación, la escuela comete un error grave que, por suerte, no tiene consecuencias de envergadura, pero tiñe tanto el vínculo con la comunidad como las regulaciones institucionales de allí en adelante.

La tormenta

La jornada de clase llegaba a su fin. Cuando los alumnos y la maestra se estaban preparando para comenzar a guardar útiles en la mochila, entró al aula la directora de la escuela para avisar que se venía una tormenta, que probablemente a la hora de la salida tendrían agua y viento. Por lo tanto, cuidados extremos con los niños: no habría formación, cada seño con su grupo hasta la puerta de salida de la institución… Los niños solo se retirarían desde allí acompañados por un familiar adulto.

Caos a la salida… Se juntó todo el primer ciclo en un espacio reducido y, a pesar de los esfuerzos de cada maestra para sostener al grupo –multiplicando sus brazos como pulpo– y en el apuro de los padres por tomar a su hijo, o de aquel vecino que se solidariza con ese niño al que "seguramente" no vendrán a buscar, Maria-

nela –la pequeña de segundo año– logró escurrirse entre brazos y gentío y se fue corriendo asustada, en medio del viento y la lluvia. Por supuesto que ninguno lo notó –ni maestros, ni directora, ni papis, ni compañeritos–.

Unos veinticinco minutos más tarde, cuando nadie quedaba en la escuela –en una desconcentración que parecía exitosa, dado que no había alumno que aguardara ser retirado– llegó el hermano mayor de Marianela. Caos ante la realidad… Solo quedaban los porteros, quienes se comunicaron con la directora para que retornase a la escuela. Gritos y reclamos por parte del familiar que tiene por costumbre no estar a horario en la salida de su hermana, amenazas contra la docente irresponsable que "no cuidó de la alumna", a la que se le reclamó por no "saber con quién se había ido la niña", amenazas… y más amenazas.

La niña apareció en su casa una hora más tarde, mojada y asustada; manifestó que se había ido porque pensó que nadie iría a buscarla en medio de la tormenta. A partir de ese día, y ante una situación semejante, los niños esperan ser retirados en mano por un familiar, pero desde la puerta del aula correspondiente. A partir de ese día, Marianela, conmovida aún por lo sucedido, no se despega de su seño a la salida hasta que un familiar se acerca a buscarla… aunque afuera irradie el sol. A partir de ese día, la seño no saca su mirada de la niña hasta tanto ella le avisa que alguien vino a buscarla. A partir de ese día, la directora le recuerda a la docente que controle aún más a sus niños.

La escuela, a través de una maestra, cometió un error significativo, que el relato encubre con matices más o menos plausibles, con abundantes datos de la coyuntura. No se trata de una falla inusual, pero es un descuido que, en algunos contextos, puede suscitar consecuencias graves: un niño puede perderse, puede sufrir un accidente, puede desviar su camino hacia otro lado. La referencia a que *"el familiar tiene por costumbre no estar a horario en la salida de su hermana"* busca exculparse de una responsabilidad que la docente debería asumir sin ambages. En las organizaciones y en las relaciones humanas, hay múltiples oportunidades de equivocarse y nadie puede garantizar eficacia absoluta, pero es conveniente, en el vínculo con los estudiantes y con

sus familias, reconocer las fallas cuando aparecen, pedir las disculpas del caso y establecer criterios para situaciones futuras.

Antes que cualquier enseñanza o formación, las familias esperan que las escuelas cuiden a sus hijos. El cuidado es condición de posibilidad de la tarea escolar y fundamento de la delegación de familiares a docentes. Si la escuela no puede garantizar el cuidado, difícilmente podría defender su propuesta pedagógica o esperar confianza de los grupos familiares. Al hablar de cuidado, nos referimos a una dimensión compleja de la relación entre los adultos y los niños o adolescentes que tienen a su cargo. El cuidado implica diversos niveles y modalidades, entre los cuales hay que hallar una posición prudente,[6] pues tanto daño puede hacer la falta de cuidado como el celo excesivo que impide a los sujetos desarrollar su autonomía y sus propias modalidades de cuidado personal. Teniendo en cuenta los riesgos de ambos extremos, cabe considerar que el primer rasgo de cuidado es la integridad física, precisamente lo que se pone en juego en esta escena. A ello se agrega, entre los matices que abarca el cuidado de niños y adolescentes, el reparo de posibles riesgos del entorno y la protección frente a desequilibrios emocionales provenientes de las relaciones sociales internas o externas al ámbito escolar.

Hay al menos tres factores que contribuyen a una cultura institucional del cuidado: el factor ambiental, que incluye las características de los edificios, los muebles y todos los materiales con los cuales interactúan adultos y niños o adolescentes en la escuela; el factor subjetivo, que alude a la conciencia de los riesgos y los hábitos preventivos, y el factor organizacional, que remite a las normas y pautas regulatorias de funcionamiento institucional. En la escena que analizamos, las fallas se instalan, según mi opinión, en el segundo y el tercer factor. Es decir, Marianela no tiene conciencia de los riesgos de irse sola a su casa, quizás por falta de orientación de sus familiares, de sus docentes o de todos ellos. Por otra parte, la organización escolar se desmadra ante una tormenta y las reglas usuales, que parecen funcionar sin demasiada dificultad los días soleados, hacen agua con las primeras gotas. Aunque no tenemos mayor información sobre las características de la escuela, el relato enfatiza la

6. El "justo medio", diría Aristóteles, entre el exceso y el defecto.

previsión de la directora, pero deja entrever que el espacio destinado a la espera de los grupos no era suficientemente amplio. Se trata de una dificultad usual en muchos edificios escolares,[7] que cada equipo docente busca subsanar con mejor organización. En este caso, los acertados reflejos de la directora ante los riesgos de la circunstancia no parecen haber desembocado en una decisión adecuada, pues se pedía a los docentes que esperaran en un espacio demasiado pequeño. Quizás podría haberse permitido a los familiares el ingreso a las aulas para retirar de allí a los chicos (como se decidió más tarde) u otra alternativa menos riesgosa.

Al analizar críticamente esta escena, no podríamos arrogarnos la potestad de proponer mejores respuestas, pues desconocemos el entorno específico y cualquiera sabe qué hacer cuando el error está consumado… Sin desmerecer las decisiones de aquel equipo docente, lo que quisiera advertir es el riesgo de pasar del cuidado al contralor. De modo a veces sutil, a veces explícito, la demanda de seguridad se resuelve en la escuela con estrategias y mecanismos para controlar más, hasta el punto de intentar anular el factor subjetivo. Ese exceso de contralor puede afectar o impedir la tarea pedagógica, puede menoscabar la autonomía de los sujetos o puede rigidizar funciones que deberían ser más flexibles. En este caso, el último párrafo resalta los énfasis desarrollados "a partir de ese día". En el vínculo con las familias, las escuelas despliegan, a veces, algunas normas que resultan rígidas o incomprensibles para las nuevas camadas que ingresan, pero que encuentran justificación en lo que ocurrió "alguna vez". En consecuencia, tras el episodio de Marianela, quizás la escuela se torna más controladora, quizás la directora dirige agriamente las salidas en los días de lluvia, quizás la maestra se autoflagela por el error cometido. Por el contrario, aprender de un error implica, también, superar el estigma emocional que nos ha provocado y mantener el diálogo abierto, entre familias y escuelas, para hallar soluciones adecuadas a cada oportunidad.

7. En general, las escuelas que tienen mayor posibilidad de disfrutar los días soleados son también las que padecen los días de tormenta. A la hora de decidir reformas edilicias, algunos directivos y cooperadoras prefieren techar los patios y anular el cielo para evitar problemas en los días lluviosos. Estas disquisiciones resuenan de modo diferente en regiones de lluvias abundantes o escasas, en zonas frías o cálidas.

En relación con esta escena y más allá de ella, muchos directivos aportan sus propias consideraciones y experiencias en torno al cuidado de los estudiantes. Vilma señala algunas expectativas de las familias que desconocen la cotidianeidad escolar:

> *El papá pretende que el niño, en el jardín, sea cuidado o que pueda hacer cosas que también realiza en casa y yo siempre les explico: "No es lo mismo que en casa se suba arriba de la mesa, que va un adulto y lo baja, que en el jardín se suba arriba de la mesa, que van los compañeros y lo tiran o, sin querer, mueven la mesa y el niño se cae. Estas cuestiones, que en casa están permitidas, dentro del jardín, algunas pueden ser riesgosas".*

Quizás se trata de una demanda más frecuente en el nivel inicial, en que los padres buscan continuidad de criterios entre ambos ámbitos. A medida que los chicos crecen, las pautas de cuidado se trastocan significativamente. Karina, por ejemplo, alude a la soledad de los chicos fuera del horario escolar:

> *Hay muchos chicos que están solitos todo el día, con papás que trabajan hasta tarde, a la noche. Entonces hay chicos que salen a las dos, dos y media de la tarde de la escuela y deambulan y regresan a su casa tipo seis de la tarde* […]*. En algunos casos, van a las casas de sus compañeros, pero en otros casos… La escuela está en una zona cercana a algunos barrios donde hay venta de droga y eso los pone en situación de vulnerabilidad muy grande, de desprotección, de falta de cuidado.*

Graciela describe una soledad no muy distinta en su entorno rural: *"Hay un alto porcentaje de chicos que vienen descuidados, que se nota el descuido en la casa, que se levantan solos, se hacen el desayuno solos, porque supuestamente la mamá trabaja en un restaurante y vuelve tarde, a la noche, y no se levanta temprano"*. Analía relaciona el cuidado de los niños con la higiene que se observa en ellos cuando van al jardín: *"La higiene no tiene que ver, por supuesto, con* [la clase social] *de donde proviene el niño. Los niños, por ejemplo, de la villa 31, vienen muy bien cuidados. Y otros vienen poco cuidados y viven en departamentos"*.

Algunos de los peligros aluden a la relación de la escuela con el territorio que la rodea. Susana comenta la difícil posición de la

escuela ante enfrentamientos que dividían al barrio en dos sectores enemistados:

Tocaba el timbre y los maestros los acompañábamos porque había guerras entre la zona alta y baja. Está separado el barrio en dos partes, entonces se tiraban piedras, había tiros… Por una cuestión de cuidado de los niños, salíamos con los alumnos y caminábamos hasta más de la mitad [del barrio] *como una cuestión de protección, para ver que llegaran seguros a sus hogares. Y en ese ir y venir, empezamos a darnos cuenta de que cuando no estaban en la escuela, estaban más tiempo en la calle. Porque en las mismas familias no había sostén. De hecho, se había hecho un plan de viviendas que está en frente de la escuela que era para mamás solteras. Entonces el contexto era: arriba, en la zona alta, familias originarias de Santa Cruz, del barrio, los primeros habitantes del barrio, se estaba poblando de familias muy numerosas, con familias de mucha vulnerabilidad social que estaban empezando a tomar terrenos; y, por otro lado, teníamos la otra parte del barrio, que en realidad son ciento veintiocho viviendas, que estaban conformadas para madres solteras.* […] *Y nosotros recibimos a todos esos chicos. Pasamos situaciones muy complicadas, porque una vez vinieron las máquinas a arrasar con todas las casas.*[8] *Nosotros estábamos en el aula y teníamos a todos los nenes que gritaban: "¡Mi mamá!", "¡Mi papá!". Nosotros, los maestros, conteniendo para después llegar, acercarnos, ver que no han solucionado las cosas…*

El relato de Susana es desgarrador, por la sensación de impotencia ante el avasallamiento y la exclusión social de esas familias. Claudio, a su vez, menciona la preocupación de muchas familias por la seguridad de sus hijos, que se expresa en contralores o prohibiciones sobre las redes sociales, pero también en el temor por "las malas compañías" que pueden encontrar en la misma escuela.

Entonces, piden cambio de turno, cambio de curso, cambio de todo para preservarlos. […] *Uno les dice que en todos los cursos hay conflictos, porque en todos los cursos hay seres humanos y que tienen que fortalecerlos en esas "tentaciones" o en esas cosas que van a ir apareciendo. Cuando uno sube a un colectivo, no siempre va a poder elegir con qué pasajeros ir.*

8. Se trataba de terrenos usurpados, siempre bajo riesgo de desalojo.

Entre otros factores, Claudio menciona que el nivel secundario suele recibir estudiantes de diferentes barrios y se pierde la familiaridad entre vecinos que, a veces, existe en las escuelas de nivel primario:

Hay conflictos entre los chicos que no necesariamente tienen su origen en lo escolar, pero aquí es donde la comunidad se junta, al no haber otros espacios de socialización. No hay vida comunitaria en otro lugar, para ellos, que no sea en la escuela. Y aquí es donde el chico de un barrio con el de otro, que tuvieron un conflicto en el boliche el sábado, se vuelven a encontrar y es donde esa detonación continúa.

El desconocimiento del "otro" es fuente de resquemores y prevenciones. También hay materias en contraturno y tiempos vacíos en el medio, que agitan fantasmas entre los adultos responsables. *"En vez de ganar confianza, ir madurando juntos en la relación padres-hijos, está la determinación del 'no', sin averiguar, sin tener la apertura de que esto tiene que ir cambiando"*, reflexiona Claudio.

Sin embargo, los recaudos y temores por la inseguridad no se expresan necesariamente en disponibilidad para acudir a la escuela cuando hay alguna emergencia.

En esa variedad, tenemos padres sobreprotectores, que no les permiten ni que tengan una red social y un control de llevarlos, traerlos, que en parte es entendible por cuestiones de seguridad o lejanía de la escuela. Y hay otros que no reparan en si el chico está en la escuela o no y cómo es su tránsito por la escuela y qué necesidades tiene –comenta Claudio–. *No es que solo los llamemos cuando hay un conflicto. Obviamente que también se los hace participar de otras actividades, actos… Pero, ante una necesidad, una emergencia, una descompostura de un chico, debería estar alguien presente y no siempre lo conseguimos.*

Eso mismo observa Analía con respecto a las urgencias:

Cuando un niño se siente mal y hay que llamar, hay una diversidad increíble. Está el padre que, por cercanía, viene, acude, y está el padre que no, o no te atiende los teléfonos y uno no sabe qué hacer en esa emergencia.

Empezamos a ponerle paños de agua fría en la cabeza y a sostenerlo ¡horas! O llamar al SAME,[9] *porque nadie viene.*

Ramona relaciona esas diferencias de actitud de los padres con la edad de sus hijos:

Existe una alta responsabilidad de las familias, todavía, con la escuela primaria. No así con el secundario –dice Ramona, que hoy dirige la primaria, pero fue también docente del nivel medio en esa única escuela de su pueblo–. *Todavía los padres, las familias, son muy reacios a soltar mucho a sus chicos. A pesar de que, obviamente, la sociedad actual cambia, se está modificando, todavía hay culturas muy fuertes en relación al manejo y cuidado sobre los niños y los jóvenes.*

Ramona observa que en su pueblo no se han radicado boliches, como ocurrió en pueblos vecinos, y vincula ese dato con el cuidado que las familias tienen sobre sus miembros más jóvenes, aunque han comenzado a registrar casos aislados de consumo problemático de drogas, originado en el tráfico de la frontera internacional cercana.

En el testimonio de Vilma también se aprecia que no siempre los riesgos provienen del entorno o de figuras ajenas al ámbito doméstico:

Este año tuvimos también un papá que secuestró a su hija. Padres separados, familia separada, desde el nacimiento no se había hecho cargo y de un día para el otro… Mantenían el contacto: "Se va con vos unos días; después se viene conmigo…". Se fue un viernes y, cuando la mamá la fue a buscar el lunes, no se la quiso dar. La tenía encerrada en la casa. No habilitaba a nadie de la familia. Tuvo que intervenir la policía porque se pelearon en la puerta del jardín. La mamá de la niña estaba embarazada y perdió el embarazo. Cuestiones legales que después siguen fuera de las puertas del jardín, pero, al momento de definir la situación de la nena, que no sabíamos dónde estaba, tuvimos que trabajar con la asistente social y la maestra de la sala. La mamá venía a llorar todos los días, diciendo: "Nadie hace nada por mi hija". Nosotros no teníamos herramientas para ir a buscarla, hasta que enviamos una

9. El Sistema de Atención Médica de Emergencias (SAME) es un servicio gratuito de atención médica de urgencias y emergencias que depende del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

nota, por intermedio de un familiar, [diciendo] *que necesitábamos continuar con el proyecto pedagógico, para que la niña no pierda este hilo conductor de las actividades y todo lo demás. Necesitábamos hablar con el papá y, si nos habilitaba, hacerle una visita. Y el papá dijo que sí; a nosotras sí y a la mamá no. Fuimos con la maestra hasta la casa, nos abrió la puerta, vimos a la nena. Se veía feliz, en ese momento, con sus juguetes y sus cosas, pero hacía un mes que no veía a la mamá. Después, audiencias de por medio, la jueza decidió otorgársela a la mamá y ahora está con un régimen de visita.*

En el mismo sentido, Carmen expresa que los conflictos del hogar suelen desembocar en crisis a veces violentas. Uno de los temas que muchas veces suscita enconos es el embarazo adolescente: *"Hay casos en que los han echado a los chicos de la casa y las chicas se han juntado o se han ido con alguien. Y hay casos en que los padres las están ayudando y les cuidan los chicos para que vengan a estudiar. Es bastante relativo esto, depende de las familias"*. Otros conflictos también muestran que no siempre el ámbito doméstico es un lugar de contención y resguardo para niñas y niños:

Nosotros hemos tenido casos muy graves. Te hago un ejemplo: una señora que viene y nos comenta que el padre le pegó al hijo muy feo, que lo desnudó y lo tiró afuera en pleno invierno y que el chico, para no morirse de frío, tiene un perro grande y durmió debajo del perro. Sí. Estas cosas nosotros la pasamos a la Justicia. También tenemos hechos de violaciones, y nosotras hemos hecho todas las denuncias.

Incluso en una escuela de elite y de sectores medio-altos, como la de Fernando, hay conflictos en torno al cuidado: *"Hay algunos casos de violencia familiar y hubo algún amparo solicitando que un padre no tuviera contacto. Por ejemplo, una mamá vino a buscar a su hija y yo tenía una orden que había traído el abuelo, una restricción de acercamiento a la chica, por lo cual fue todo un tema"*. Vilma, a su vez, describe a uno de sus alumnos, que les

pegaba a todos sus compañeros sin razón; pegaba, empujaba, corría… Y, cuando se sienta la mamá a conversar con nosotros, nos dice: "Lo que pasa es que el papá le pega". Y nosotras nos desarmamos en ese momen-

to, porque decimos: "¿Cómo el papá le pega y la mamá no está haciendo nada?". Cuando la mamá toma confianza y te va contando, a ella también le pega. Entonces ya no es un problema del niño que "se porta mal y pega"; es el problema de la familia, donde hay una situación de violencia que tiene que resolver.

En casos como ese, Vilma cuenta con un equipo de orientación, al cual puede acudir con el problema, para que oriente a esa madre sobre los pasos a seguir y los organismos que pueden intervenir en esa situación. Nada garantiza soluciones, ni mucho menos en forma inmediata, pero es mucho más difícil cuando la escuela no trabaja en red con otras instituciones, cuando el Estado deja a los docentes inermes frente a problemáticas familiares que los desbordan. *"Estamos pensando en armar una cartelera de 'teléfonos útiles', porque el que pasa lo mira y el que necesita lo usa, porque esta mamá se pudo sentar a contarnos, pero hay muchas que no."*

Aun considerando que el cuidado de las personas es expresión del reconocimiento de su dignidad como tales y entendiendo que la infancia es una etapa particularmente sensible al cuidado, que involucra responsabilidades de los adultos sobre la generación que le sigue, cabe tener en cuenta que las formas del cuidado no son universales ni necesariamente comunes a todas las familias de un mismo contexto. Una de las tensiones frecuentes en torno al cuidado que ofrece la escuela es que los padres proyectan en ella los mismos criterios que utilizan en el hogar, pero esa expectativa fracasa cuando afloran las discordancias entre padres de un mismo grupo de alumnos, cuando sus hijos e hijas expresan criterios contrastantes de vínculo con su cuerpo, con los objetos, con los espacios o con las demás personas.

En la siguiente situación que proponemos analizar, lo normal toma el tamaño de la vara con que se lo mida y lo obsceno no tiene un significado común. En un jardín de infantes, una niña y un niño de cortos años se asoman a un territorio que los adultos de su entorno no valoran del mismo modo.

Encuentro en el baño

La docente está frente al grupo de alumnos en el momento de intercambio de ideas sobre la importancia del agua en la vida de los seres vivos. Bautista le pide permiso para ir al baño, que está contiguo a la sala. Ella autoriza y continúan con la conversación. Luego Lucía hace el mismo pedido, al cual también accede la docente. Los dos niños regresan a la sala, primero lo hace Bautista y luego Lucía. Se ubican en la ronda, en el lugar que tenían. La conversación continúa y la docente nota en Lucía una cara diferente a la habitual; le pregunta entonces:

—Lucía, ¿te pasa algo, te sentís bien?

La respuesta es breve y sin palabras, solo un gesto con la mirada y un movimiento de cabeza. Llega el momento de juegos en el patio, todos salen y Lucía se queda junto a su maestra, quien la estimula para que se integre al grupo. La docente, sin perder de vista el juego de Lucía, vuelve a notarla extraña y decide llamarla para interrogarla:

—Lucía, ¿qué te pasa?, ¿te duele algo?, ¿te querés ir a tu casa?

Ella responde en voz muy baja y con la cabeza agachada:

—¡No! No quiero jugar.

—Pero no te podés quedar acá, junto a mí sin hacer nada. ¿Qué te pasa?

Lucía responde:

—Cuando fui al baño Bautista me levantó el delantal y me miró la cola.

—Bueno, vamos a conversar con Bauti.

La docente interroga también al nene, el cual reconoce haberla mirado, pero sin darle importancia al hecho. La jornada finaliza y todos los niños se van con sus padres. La maestra pide a las mamas de Lucía y Bautista que la esperen un ratito para conversar, despide a todo el grupo y luego entra a la sala y les explica:

—Lucía hoy fue al baño y también estaba Bautista. Al parecer este le miró la cola y ella se puso muy mal. Conversen ustedes en casa y pidan que les cuenten qué sucedió.

La docente pide disculpas por lo sucedido y se despide de ambas con un beso. Antes de regresar a su casa pone en conocimiento de la situación a la señora directora y juntas deciden esperar hasta el día siguiente para resolverla.

Llegado el día piden hablar con la señora directora los papás de Bautista, quienes se muestran preocupados por lo sucedido, pero reconocen que fue algo hecho sin picardía o malas intenciones, pues ellos en su casa son muy libres, suelen bañarse juntos Bauti y su papá y circular todos con poca ropa por la casa. La directora los escucha atentamente y la docente acota que alguna otra vez Bauti supo hacer lo mismo. Se les pide que observen su comportamiento en el barrio y en su casa. Termina la reunión con el compromiso mutuo de seguir comunicados.

Lucía no asiste a clase en ese día y tampoco en los sucesivos. Siendo las 16 h llegan al jardín sus padres y piden hablar con la señora directora; no con la docente. Al ser atendidos expresan con angustia y lágrimas en los ojos:

—Nosotros no podemos aceptar lo sucedido y venimos a pedir que Lucía sea cambiada de sala *ya* —portando en sus manos una nota dirigida a la superioridad con tal pedido.

La señora directora, café de por medio, los escucha atentamente, deja que se explayen y manifiesten todo lo que sienten e intenta tranquilizarlos. Entre otras cosas propone un cambio de turno para la nena, lo cual no es aceptado. Sin contestarles inmediatamente, y aclarando que debe comunicar esto a la docente, se despiden a la espera de una pronta y favorable respuesta. La señora directora habla con la docente y dice:

—Estuvieron los papás de Lucía recién. Los vi muy mal, y luego de mucho dialogar me dejaron esta nota.

Ambas la analizan, acuerdan que sería perjudicial para la nena no aceptar el pedido y resuelven darle curso.

La relación de cada uno con su cuerpo, con la propia desnudez y con la desnudez de los demás es fruto de construcciones culturales de larga data, que estructuran el campo de lo prohibido y lo permitido en cada sociedad. Este juicio conlleva dos aspectos colindantes y, en buena medida, opuestos: por un lado, que lo obsceno no es

una derivación de una condición humana esencial, pero también, por otro lado, que cada sociedad ha establecido códigos para ella relevantes y operantes. La moral social puede cambiar, pero suele resistirse a los cambios y a los desvíos, porque tiene rasgos conservadores propios de todo lenguaje: si el código cambia, genera incertidumbre e incomunicación.

En relación con la escena que analizamos, una familia se expresa de modo más relajado frente a las pautas morales acerca de la desnudez en el ámbito doméstico, mientras otra manifiesta mayor apego a las formas tradicionales de pudor y recato. La escuela, entre ambas familias, se manifiesta temerosa e indecisa, sin una respuesta atinada, aunque tampoco escandalizada. ¿Qué espera la escuela de la familia de Bautista, cuando le pide que *"observen su comportamiento en el barrio y en su casa"*? ¿Que se adecuen a una modalidad "normal"? ¿Que se asusten ante la posibilidad de que su modo de crianza genere rechazo en las familias de los compañeros de su hijo? La frase encierra algo de amenaza y algo de impotencia, pues deriva hacia los padres lo que la escuela no termina de comprender. En el ámbito escolar una de las sombras que se proyecta sobre el cuidado es que los parámetros no son estables ni extendidos, en muchos aspectos: alguna familia puede considerar descuido o maltrato lo que otra percibe como expresión de libertad.

Desde una perspectiva pedagógica, creo que es pertinente reflexionar sobre lo que cada cual aprende o puede aprender de esta situación. Bautista *"reconoció haberla mirado, pero sin darle importancia al hecho"*. Si esto expresa la falta de malicia por parte de Bautista, ¿no expresa también una oportunidad formativa? Las prácticas y criterios usuales en una casa se confrontan, en el espacio público de la escuela, con las provenientes de otros grupos familiares. El trabajo de la escuela, en este caso, es ofrecer ciertas claves culturales que permitan mediar entre diferentes modelos de crianza. Puede ser que, en la casa de Bautista, la desnudez sea frecuente y no resulte algo llamativo, pero es necesario que Bautista comprenda que no ocurre lo mismo en otros hogares y que levantar la pollera de una compañera, sin su consentimiento, es una agresión, independientemente de que no haya sido esa su intención. Entiendo que también hay aquí una oportunidad formativa para Lucía, quien puede entender, a partir de esta escena,

que en otras casas no rigen las mismas prohibiciones que en la suya, pero también que ella tiene la oportunidad de expresarle a Bautista lo que a ella le disgusta o la hace sentirse incómoda. Lo más relevante de su reacción no es que se haya disgustado, sino que haya silenciado su malestar, que haya escondido sus sentimientos hasta que la insistencia de la maestra los sacó a la superficie.

La escuela, por su parte, parece buscar una respuesta que sortee el diálogo y estas posibilidades de enseñanza, en tanto escucha los lamentos de una familia y las excusas de otra sin interpelar lo que ambas familias pueden esperar y ofrecer al compartir una misma experiencia educativa. En consecuencia, en lugar de dialogar sobre lo que ambos hijos pueden aprender de esa variedad cultural y de una escena que los ha incomodado, los intercambios derivan hacia un posible cambio de turno o de grupo, que es casi una condena para Lucía y priva a Bautista de cualquier oportunidad de reparación. Entiendo que la directora y la docente buscan atravesar la situación sin dialogar sobre ella, sin asumirla como una oportunidad que también podría favorecer el aprendizaje institucional. Su propia incomodidad parece paralizarlas y obnubilar sus posibilidades de intervención.

Entre los directivos entrevistados, Ramona menciona este lazo entre la intimidad familiar y las conductas escolares:

> *La escuela es el primer lugar donde salta la actitud variante del niño y donde repercute lo que pasa en el contexto familiar. Enseguida tomamos contacto con la familia, hablamos.* […] *Una de las razones fundamentales por las que yo llamo a las familias es cuando el niño empieza a tener actitudes poco comunes. Generalmente tiene que ver con problemas familiares (separación, pérdida de algún familiar, parejas jóvenes que se separan y vuelven a establecer una nueva pareja, los niños son dejados con sus abuelos…). Esas son las situaciones que suelen estar por detrás cuando el niño comienza a tener actitudes particulares, comienza a llamar la atención o se retrae o se vuelve violento o no quiere hacer sus tareas.*

El cambio repentino e inexplicable, como el de Lucía en el relato, es un indicador certero para que la escuela agudice su mirada.

Laura enfatiza también la falta de distancia entre el mundo de los adultos y el mundo infantil, cuya separación parece desvanecerse.

> *Los adultos no les filtran ninguna información a los chicos* –evalúa Laura–. *Los chicos tienen acceso a los comentarios de los adultos en distintos ámbitos, tienen acceso al chat de madres, por ejemplo, donde una le puede estar diciendo a la otra: "La maestra de sexto es una tonta", y el pibe está leyendo lo que están hablando sobre su maestra, a la que él tiene que enfrentar todos los días y que tendría que constituir una autoridad pedagógica para él.*

Esa transparencia indiscriminada puede ser considerada valiosa para muchas familias progresistas, pero suele dejar a niños y niñas ante la necesidad de procesar algún aspecto de la realidad que supera sus posibilidades de comprensión y de valoración. En tal sentido, Laura les comenta a los padres y madres de sus alumnos:

> *No es inocuo lo que ustedes hacen en el grupo de WhatsApp. No es inocuo para sus hijos; a mí no me afecta, afecta directamente a sus hijos. Antes los chicos podían escuchar comentarios semejantes en la vereda, pero eso no llegaba con tanta fuerza como ahora, cuando la mamá le da el celular al chico y le dice: "Leémelo", mientras va manejando. Entonces, hay poco límite entre lo que es el ámbito de un niño y el ámbito de un adulto. Eso es lo que noto.*

Algo semejante ocurre en sentido contrario, cuando, según comenta Claudio, algunos padres y madres se entrometen en los conflictos de sus hijos:

> *Hay conflictos que uno relativiza, pero para ellos son muy serios, como el engaño amoroso, el robo de una pareja* […]. *A veces ingresa también la familia en esto, porque, a falta de resolución o en la insatisfacción con la solución que le puede dar la escuela, que no es más que diálogo y diálogo y buscar acuerdos, como eso a veces no satisface, interviene la familia de mala manera, incorporándose al conflicto o agrediendo, viniendo a buscarlo a la salida con esto de "vine a cuidarlo, a protegerlo", también pone su granito de arena para que el conflicto aumente.*

En estos rasgos problemáticos del cuidado familiar y escolar, se puede apreciar el desconcierto de los adultos sobre lo conveniente y lo inconveniente, sobre las propias responsabilidades y límites en el accionar ante las necesidades e intereses de niñas y niños. Norbert

Elias ofrece algunos elementos para pensar este fenómeno actual en perspectiva:

> En tiempos pasados, y frecuentemente hasta el presente, la relación entre padres e hijos ha sido claramente una relación de dominación; una relación entre unas personas que mandan y otras que obedecen. […] Nos encontramos en un periodo de transición en el cual unas relaciones de padres e hijos más viejas, estrictamente autoritarias, y otras más recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse incluso en las familias. La transición de una relación padres-hijos más autoritaria a una más igualitaria genera, pues, para ambos grupos una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad (Elias, 1998: 412-413).

Esa transición deja a los adultos en estado de confusión y dispersión, en la crianza doméstica y en los hábitos escolares de cuidado, mientras los criterios deshilachados del sentido común dejan lugar a pautas renovadas aún en construcción. En la aparentemente calma sucesión de los días, el funcionamiento de las instituciones parece fluido, pero hay momentos o giros inesperados que dan cuenta de esa ausencia de parámetros consolidados y compartidos. El proceso educativo es largo y la relación de la escuela con cada estudiante y con su grupo familiar es de aliento prolongado. Sin embargo, hay escenas breves, a veces fugaces, que pueden torcer una relación, develar una trama oculta o expresar sentimientos profundos. El siguiente relato que proponemos analizar ocurre en un lapso breve, pero interviene en ella gran cantidad de personas y se despliegan razones, valoraciones y prácticas de cuidado variadas y enfrentadas. En solo una hora, la relación entre la familia de un alumno y la escuela estalla en hervor.

El estallido

Riki cursa primer año de la primaria. La situación del niño se fue complejizando a lo largo del año en cuanto a sus reacciones conductuales. Sobre mediados de año, siendo las 11 h, en la clase de música, la docente debe interrumpir la clase ya que Riki comienza a patear las cosas del aula e insultar a sus compañeros, hechos que se venían repitiendo con la maestra de grado.

En ese momento, acude al aula la seño Alicia. El niño intenta morderla cuando lo va a sujetar y, al sacar su brazo, se golpea la cabeza contra la pared, por lo que comienza a llorar y gritar más fuerte, se tira al piso y estalla en una crisis. Personal del Centro de Apoyo Escolar[10] se encontraba allí, por lo que intenta intervenir, pero nada se consigue.

La señora directora llama a la mamá. Al recibir comunicación de lo sucedido, culpa a los docentes, de que no están capacitados para contener y ayudar a su hijo. Se trata de hacerle ver que no es así, que fue ella la que interrumpió el tratamiento psicológico que se había acordado a principio de año con la psicóloga del CAE. La señora grita que la psicóloga no sirve para nada y, además, que solo quería dopar a su hijo al igual que ellas, que él no tiene problemas de conducta, que sus reacciones son normales, iguales a las de cualquier niño, que está cansada porque por todo culpan a su hijo, quien es tomado como "la manzana podrida del grupo" y que a los que son "hijos de…"[11] no los llaman nunca. Siempre se ensañan con el suyo. Dice, además, que para qué hacen tantos cursos si no saben cómo tratar a un chico.

También hace referencia a su situación escolar y cómo había sido tratada de niña por algunas docentes. No puede escuchar lo que la directora intenta transmitirle y, siendo las 12 h, pega un portazo en la dirección y se va diciendo que nadie la entiende, que ella está sola y que "hay que tener dinero para que te ayuden". La directora junto a la docente y personal del CAE deciden ir al juzgado para hacer una presentación de antecedentes de violencia escolar.

La escena de un niño que patea cosas e insulta a sus pares puede parecer llamativa o extraña al leer este relato, pero cualquier docente de niños pequeños sabe que es bastante frecuente y que puede deberse a múltiples causas. Parte de los aprendizajes que se despliegan a lo

10. El Centro de Apoyo Escolar (CAE) reúne profesionales que, bajo la dirección del Ministerio de Educación de La Pampa, asesoran y acompañan el trabajo de las escuelas y, a su pedido, asisten a los estudiantes y sus familias.

11. Con la expresión "hijos de…" parece aludir a las familias destacadas de la comunidad, las más pudientes o las que tienen relaciones con autoridades institucionales.

largo de la escolaridad son los referidos a las emociones, la expresión de deseos y necesidades y la resolución de conflictos menores entre pares. Ante la ausencia de mejores herramientas, muchos acuden a berrinches y rabietas. En síntesis, si nos preguntamos por qué Riki actúa así, la primera respuesta debería ser "Porque es un niño".

Me detengo en este punto porque el relato esconde un sesgo autojustificatorio. Todo relato expresa un punto de vista, pero puede hacerlo de modo más o menos sesgado. En este caso, quien narra (probablemente la directora) nos invita a comprender y justificar sus acciones, a sentir empatía con su modo de encarar el problema y a abrevar en la mentada queja cotidiana sobre "estas madres" que apañan a sus hijos, que no escuchan, que no acompañan. En solo una hora, la directora y los especialistas que la asesoraron decidieron que debían presentarse ante un juzgado, para denunciar "violencia escolar" de un niño de primer grado consentido por su madre. ¿No resulta desmedida esta respuesta? ¿No implica renunciar a una mínima reflexión pedagógica sobre lo ocurrido? ¿No supone estigmatizar a un niño y su grupo familiar?

Buena parte de los aprendizajes emocionales que mencionamos más arriba se inician en la convivencia hogareña, donde se pueden dar mejores o peores respuestas a estas reacciones intempestivas, se pueden haber ofrecido o no respuestas alternativas para canalizar esos impulsos. En familias con varios hermanos, estas escenas ocurren a temprana edad y, a veces, se autorregulan en el grupo fraterno o con intervención de los adultos de la familia. En tiempos recientes, allí donde las familias tienen menos hijos o los niños conviven menos tiempo con sus hermanos, porque hijos de diferentes padres o madres alternan sus días con unos y otros, muchos de esos primeros aprendizajes se trasladan al ámbito escolar. Las nuevas tecnologías aportan matices relevantes a este traslado de situaciones novedosas del hogar a la escuela. Pocas décadas atrás, los niños discutían en sus hogares, con sus hermanos y con los adultos de la casa, qué programa de televisión ver o qué actividad realizar juntos. En años recientes, esas discusiones tienden a desparecer, en la medida en que aparecen artefactos personalizados y se multiplican en los hogares, sobre todo de la clase media urbana y las clases altas, aunque no solo en ellos. Computadoras, tabletas, celulares y otros aparatos permiten distribuir ofertas de entre-

tenimiento sin necesidad de nuclearse, lo que evita roces y dificulta el aprendizaje de la negociación, la frustración, etc. Es en el jardín o en los primeros grados de la escuela primaria donde los niños deberán lidiar con sus propias emociones e intereses en pugna con los de otros, con los que quizás no tuvieron antes oportunidades de aprender a convivir.

La escena contiene, por otra parte, varios aspectos poco claros sobre los cuales convendría plantearse algunos interrogantes. Me refiero, por ejemplo, a los motivos de la derivación de Riki a un psicólogo. La escuela que deriva a un niño puede esperar del profesional algunos criterios y recomendaciones para revisar sus propias intervenciones pedagógicas o, por el contrario, puede buscar una fisura por la cual desprenderse de ese alumno, de sus padres, de sus problemas y de los malestares que genera en la institución. Creo que esta segunda alternativa es más frecuente de lo que los docentes estamos acostumbrados a reconocer, porque hay prácticas de ubicar al psicólogo como herramienta de legitimación de las propias incompetencias. Se trata de representaciones profundas que emergen en frases lastimosas: "No es un chico normal, así que tuvo que ir al psicólogo". Asimismo, circulan alusiones al gabinete como una amenaza: "Si seguís molestando, vas a tener que ir al psicólogo". Cabe aclarar que, al citar estas referencias al psicólogo como cuco o como escape, no pretendo desmerecer el trabajo concienzudo y responsable de muchos profesionales, sino impugnar algunas representaciones sobre su función en relación con la escolaridad. En este caso, tras una escena de desborde, en la que un alumno se golpea durante el forcejeo con una docente, la madre expresa incompetencia de las docentes y estas le reprochan que discontinuara el tratamiento. En otros términos, si la madre no sigue pagando el peaje del psicólogo, cualquier cosa que suceda con su hijo caerá bajo su responsabilidad. Por otra parte, la madre de Riki cuestiona el enfoque del psicólogo que le ofrece el CAE, una organización ligada al sistema educativo y que no tiene posibilidad de elegir, por su condición económica. Sin desmerecer las resistencias usuales en los tratamientos terapéuticos, debemos aceptar que hay variados enfoques y lo que la madre de Riki denuncia no es inverosímil: quieren medicar a su hijo para aquietarlo, para adormecerlo, para doblegarlo. Lo que ella proclama es aún más amplio: las docentes no están preparadas para conducir un grupo ni para acompañar el proceso individual de su hijo. Es di-

fícil suscribir lisa y llanamente ese juicio, pero debemos reconocer que la formación inicial docente ofrece pocas herramientas tanto para leer procesos grupales e intervenir en ellos, como para acompañar y orientar aprendizajes emocionales. El hecho mismo de derivar al gabinete a un alumno de primer grado, apenas ha comenzado su escolaridad, no expresa precisamente solvencia ni vastedad de recursos. Más aún cuando, al terminar de describir esta escena, quien relata nos informa que han hecho una presentación ante la Justicia, a mediados del año escolar. ¿No son estas derivaciones un reconocimiento implícito de esa incompetencia que menciona la madre de Riki?

Un relato tan escueto no nos permite colegir qué le pasa a Riki ni qué convendría hacer con él desde la escuela. Tampoco sabemos cómo narrarían él o la madre lo que pasó ese día. Sin embargo, queda claro que este relato autoexculpatorio de algún miembro del equipo docente nos permite poner en duda su accionar más que avalarlo. Riki y su familia merecerían, seguramente, mayor consideración en los juicios de valor de sus docentes, menos premura en exigir una adaptación a las pautas escolares y más reflexión pedagógica que búsqueda de puertas de escape.

Como contrapartida, muchas veces las escuelas ofrecen el cuidado que no perciben por parte de las familias y se comprometen más allá de sus obligaciones institucionales. Carmen explica que

> *los padres que se acercan al colegio son los de aquellos chicos que asisten todos los días. Y están, en su mayoría, los padres que no se acercan, que los tenés que ir a buscar, que tenemos nuestra asistente que se dirige a la casa a hablar con ellos. Porque ellos no se acercan, no tienen vinculación prácticamente con el colegio porque no están arrimándose para nada. O sea, se abocan a trabajar o no, pero al colegio no llegan. Los chicos faltan mucho, tenemos que estar buscando constantemente grupos de chicos que no vienen. Tenemos la psicopedagoga y nuestra asistente social, que es la que visita los domicilios para buscar a los chicos para que vuelvan al colegio. Nuestros preceptores y nuestros tutores se encargan de ver quiénes son los chicos que faltan, por qué están faltando, hacer las visitas, llamar a los padres… O sea, es todo un tema.*

Es también el caso de Mónica, que relata: *"Cuesta muchísimo, en el nivel secundario, que las familias se acerquen a la escuela* […]*, pero*

siempre uno encuentra el camino para acercarlos". Realizan talleres, a los que invitan a los padres, y algunos vienen. Cuando necesitan entablar el diálogo particular por la situación de algún estudiante, no resulta fácil el encuentro con un adulto responsable para dialogar:

> *Son muchas familias ensambladas. A lo mejor, la mamá está trabajando y te encontrás* [al llamar por teléfono] *con el padrastro, que no se involucra en estas cuestiones y hay que esperar a que venga la mamá. Y, a lo mejor, viene de trabajar ocho y media o nueve de la noche. En ese caso, las preceptoras se llevan los teléfonos y se comunican fuera de su horario.*

La droga es uno de los temas más frecuentes en esos diálogos y la escuela aborda el consumo problemático junto con el equipo de orientación escolar y un centro de prevención de adicciones. Amparada en su historia como maestra en la zona y como vecina del barrio donde trabaja, Mónica afirma:

> *Los conozco, sé de dónde vienen, quiénes son, por qué no se acercan a la escuela, si tienen algún impedimento laboral o, a lo mejor, si hay algún otro tipo de impedimento, tengo la confianza de hacer la visita, de ir. A veces voy yo en persona o a veces alguien del equipo.* […] *Ahora hay dos chicos que están internados y los visito en el hospital.*

Uno de ellos está internado por adicciones y otro por intento de suicidio.

Fuera de pautas predefinidas, familias y escuelas van buscando y encontrando sus propios modos de posicionarse ante niños y jóvenes. A veces con errores, a veces con pequeños logros, siempre con dudas, nuevos modos de crianza y de cuidado van cobrando forma. Elias alude a esa nueva responsabilidad de los adultos:

> Cuando el diferencial de poder en una familia, y también entre padres e hijos, se va reduciendo –y esta es la tendencia del desarrollo en nuestro tiempo–, la situación se modifica. Las personas que conforman la familia están atadas entonces a formas predefinidas en menor medida que antes; esto les exige, más que en tiempos anteriores, elaborar conjuntamente un modus vivendi mediante su propio esfuerzo, es decir, en forma más consciente que en el pasado (Elias, 1998: 450).

El cuidado es, entonces, objeto de disputas y canal de expresión de nuevas búsquedas en el terreno de la subjetividad. Las diferencias no se aprecian entre las familias y las escuelas, sino entre aquellos adultos atados a parámetros tradicionales, aquellos que se bambolean al ritmo de las circunstancias y los que asumen el desafío de una construcción autonómica, con todos los riesgos y el desgaste que eso implica.

B. De huecos y ausencias

La familia opera por ausencia o por presencia, es decir, incide en la formación de cada sujeto tanto por lo que hace como por lo que deja de hacer. En este apartado, nos interesa apreciar los huecos y las heridas que dejan las situaciones de abandono familiar en el acompañamiento del proceso escolar de los niños y adolescentes.

Las entrevistas entre equipos docentes y grupos familiares son uno de los medios más relevantes de intercambio sobre la marcha de los aprendizajes y procesos formativos de los estudiantes. Hay encuentros periódicos o episódicos, pautados anteriormente o iniciados de improviso a raíz de una situación urgente. En todos los niveles educativos, los docentes solemos quejarnos de que no hemos sido preparados para estas situaciones. Efectivamente, los estudios de profesorado rara vez prevén algún tipo de entrenamiento para abordar reuniones y entrevistas con los adultos referentes del alumnado. En consecuencia, cada cual se va fogueando en la práctica, toma como referencia las actitudes e intervenciones de colegas más experimentados o trata de inventar modalidades pertinentes y eficaces para cada contexto. En este caso, analizaremos una entrevista pautada poco antes de comenzar el ciclo lectivo, cuando el resultado de los exámenes define el destino de aquellos alumnos que aún no saben si pasan con su grupo al año siguiente o volverán a cursar el mismo tramo, pues sus docentes evalúan que no están en condiciones de promoverlos.[12] En el nivel primario, como veremos, esta situación amerita usualmente un encuentro entre familia y escuela. Se cita a los padres para comunicar una decisión tomada o para terminar de definirla, si es que quedan dudas entre diferentes alternativas.

12. Actualmente, esta escena sería muy diferente en varias provincias, que establecen la promoción automática de los alumnos al año siguiente, en todos o algunos tramos de la escolaridad.

Repetidora

Luego de las semanas de compensación de aprendizajes en el mes de febrero, se llama a la dirección a la mamá de una alumna, Joana, para tener una entrevista acerca del desempeño de su hija en ese periodo. Hay que aclarar que la niña ha repetido dos veces, primer año y tercero, y que ahora debe rendir para pasar a quinto. En la reunión, se encuentran las dos maestras de Joana, la mamá, la psicopedagoga del CAE y la directora.

Las docentes le muestran a la señora la evaluación de su hija y le dicen que, aunque hay algunos conceptos que hay que rever, consideran que debe pasar a quinto año por dos cosas fundamentales: en primer lugar, el desempeño de Joana no ha sido tan desfavorable y, en segundo lugar, si vuelve a repetir tendría un importante desfasaje de edad con respeto a sus compañeros, cuestión que seguramente le provocaría problemas en el grupo. A este razonamiento la psicopedagoga ofrece un fundamento psicológico y pedagógico que la mamá escucha con atención. Interviene también la directora, apoyando la decisión de las docentes, le pide a la mamá que se comprometa a ayudar a Joana y a acompañarla, y le ofrece que, ante cualquier inquietud o duda, se acerque a la escuela para conversar.

La mamá, que hasta ese momento no había hablado, muy enojada y gritando dice que ella no está de acuerdo con que su hija pase de año, que es una burra y que a su criterio debe rehacer el cuarto grado. Luego manifiesta que, si la decisión ya está tomada, no hay problema, y acota además que ella no se hace responsable si su hija no estudia y descarga toda esa responsabilidad en "los que la habían hecho pasar". Luego se levanta de la silla y pregunta: "¿Algo más? Porque me tengo que ir". Así se retira la señora de la escuela, dejando bastante desequilibrados a todos los demás.

El relato describe una entrevista prolija y cuidadosa, con docentes atentos a las necesidades de una alumna y trabajando en equipo para resolverlas. Nada debería llevarnos a sospechar alguna exageración o engaño en tales rasgos, pero queda claro que quien narra hace un esfuerzo por mostrarnos la mejor cara de una institución que brega por el bien de su alumnado. Cuando he trabajado sobre esta escena en talleres con docentes, la mayor parte de ellos se identifica con el narrador y sus compañeros de equipo, por lo cual adhiere empáticamente a su desazón ante una madre que desbarata los mejores planes pedagógicos.

Sin embargo, propongo detenerme en esa calificación que aparece hacia el final de la escena, como indicador de una fisura en los pliegues representacionales de los protagonistas: los docentes quedan "desequilibrados". ¿Qué significa eso? ¿Qué los "desequilibra"? ¿Qué, por contraste, los mantendría "en equilibrio"? La respuesta habitual a estas preguntas es que los desequilibra la actitud de la madre, quien parece atacar a su hija en vez de defenderla. Allí donde podría esperarse un gesto o una palabra de agradecimiento y cierta predisposición a comprometerse en una tarea conjunta con la escuela, los docentes hallaron un freno destemplado: la erupción de un encono hacia la propia hija que se derivaba ahora hacia la institución, en tanto actuaba de modo demasiado comprensivo con ella. Desde este punto de vista, frecuente en intercambios con colegas en instancias de capacitación, es la madre la que ha quebrado las reglas de juego, la que ha hecho algo fuera de lugar.

Sin embargo, quisiera reflexionar sobre lo que ocurre en el polo opuesto de la relación, para advertir que el problema central no está en lo que esa madre hace o deja de hacer, sino en la ingenua expectativa con que los docentes asisten a la entrevista. Teñidos de los edulcorados discursos maternalistas[13] que han atravesado la modernidad, parten del supuesto de que "una verdadera madre" dará lo mejor de sí para favorecer a sus hijos y los defenderá ante cualquier circunstan-

13. Jacques Donzelot (2008) rastrea la formación del campo que llama "lo social", entre los siglos XVIII y XIX. En este recorrido, menciona la alianza entre medicina y familia, mediante la cual la mujer se sitúa en una posición de madre, educadora y auxiliar del médico, punto sobre el cual se apoyan las corrientes feministas del siglo XIX. También Yvonne Knibiehler (2000) investiga las identificaciones de la maternidad con lo femenino como una herramienta de dominación de los Estados y de expresión del patriarcado en Occidente.

cia adversa. En numerosas localidades de nuestro país, cuando uno recuenta los monumentos más frecuentes, hallará el infaltable San Martín, el doloroso recuerdo de los caídos en la guerra de Malvinas y, quizás con el homenaje a algún valiente bombero, la estatua de la abnegada madre. Pocas veces hay algo similar dedicado a los padres y nunca he visto estatua alguna en homenaje a tías, primos u otros parientes. La madre ocupa un lugar emblemático como expresión de entrega, cariño y renunciamiento, tan remanido y estilizado que ninguna madre real se parece a la de la estatua, a la que llora el tango o a la que realzan las propagandas de comida sana. La idealización simbólica de la madre opera como meta inalcanzable a la que nunca llegan las madres jóvenes, que siempre extrañan los noveles maridos entrampados en su propia fantasía infantil y, como vemos, que obnubila a las ingenuas docentes que acuden a las entrevistas escolares. Por cierto, hay madres maravillosas, pero nada indica que todas lo sean ni induce a pensar que lo sean la mayoría. Como tantos roles de la vida, la maternidad está atravesada de contradicciones, dudas, errores y pujas internas en la feminidad de quien la ejerce. Es tan frecuente hallar una madre que cuida a su hija como una que compite descaradamente con ella, la que gobierna su hogar con mano de hierro, la que se presenta aniñada y frágil, la que se ausenta frecuentemente, la que ahoga a sus hijos en las mieles del cuidado excesivo, la quejosa, la manipuladora, la insensible, la malquerida, entre muchas otras alternativas. No es cierto que madre haya una sola: hay tantas como formas de ser humano y habitar los roles que la vida nos depara. La imagen de la "buena madre", cuando funciona como representación social y preconcepto institucional, inspira la constante comparación entre las mujeres que efectivamente crían a sus hijos en las atribuladas circunstancias de nuestra historia social reciente y aquella idealización etérea e inalcanzable.

Del mismo modo, el preconcepto dificulta que las escuelas aprecien su propia responsabilidad ante los desmanes de una madre en la crianza de sus hijos. Alice Miller (1980) indagó los efectos psíquicos del maltrato parental. Según su experiencia como psicoanalista, los niños aprenden a tomar partido por el punto de vista que sus padres han introyectado en ellos, "por su propio bien" y en contra de sí mismos. En el caso que nos ocupa, Joana convive con alguien que la considera

"burra", vaga e irresponsable. Una persona que seguramente es muy importante para ella le repite cotidianamente sus falencias y le enrostra sus dificultades como una letanía que probablemente ella porte como pesada mochila. ¿No explica esto por qué fracasa en su desempeño escolar? ¿No nos ofrece pistas sobre el resbaladizo suelo de su autoestima, en la que difícilmente pueda hacer pie el aprendizaje del aula? Tal vez, en lugar de fracasar, Joana desempeña exitosamente el rol que su madre le atribuye: se conduce como ella espera que lo haga. Más aún, ha logrado ya dos veces que la escuela confirme el juicio asertivo de la madre: es una "burra". Quizás la repetición de los grados convalida institucionalmente lo que la madre refunfuña entre las paredes de su casa: *"Joana no está hecha para la escuela"*. Todas las veces que me he encontrado con adultos analfabetos o semianalfabetos que abandonaron tempranamente su escolaridad escuché esta sentencia asumida como propia: *"Yo no servía para la escuela"*. En esos casos, uno intenta advertirles que quizás la escuela a la que fueron no se ocupó bien de ellos o que tal vez la familia no supo acompañarlos en esa experiencia. Cuando leí el caso de Joana, no podía dejar de ligarlo con esa mirada autocondenatoria introyectada en los adultos expulsados por la escuela.

La escena parece avanzar hacia la consolidación de una convicción colectiva: *"Nuestra principal dificultad son las familias de los alumnos"*. Generalmente, esa idea se traduce en un posicionamiento pragmático: *"Si la familia no acompaña, nosotros no podemos hacer nada"*. Por el contrario, estoy convencido de que la responsabilidad de la escuela es mayor cuando trabaja con niños que no cuentan con apoyo familiar suficiente. Los chicos que no tienen una familia que los guíe, los contenga y los acompañe, ¿necesitan menos o más escuela? Cuando la familia orienta, provee y cuida a nuestros alumnos, cuando coopera en las tareas y asiste a las reuniones, cuando se pone a disposición de los docentes para lo que sea necesario, la tarea de la escuela es, obviamente, mucho más sencilla. Sin embargo, cuando la escuela observa que las familias están menos presentes, cuando acompañan poco y mal o, incluso, cuando orientan en sentido contrario a las necesidades formativas de sus hijos, la intervención docente es, al mismo tiempo, más difícil y más necesaria. En algunos casos, como es quizás el de Joana, lo que la escuela haga es probablemente el único

recurso que le permitirá torcer un destino de sumisión y fracaso, de una autoimagen tan empobrecida que podría teñir su vida juvenil y adulta, porque las marcas de la crianza doméstica a veces se tornan un pesado lastre que acompaña el rumbo vital de niñas y niños doblegados por la voluntad de sus adultos responsables: "La experiencia nos enseña que, en la lucha contra las enfermedades psíquicas, únicamente disponemos, a la larga, de una sola arma: encontrar emocionalmente la verdad de la historia única y singular de nuestra infancia" (Miller, 2009: 15).

Es en la escuela donde Joana, como tantos y tantas víctimas del desprecio, el ninguneo, la manipulación u otras modalidades del maltrato hogareño, tiene la posibilidad de encontrar miradas alternativas, voces menos crueles, oídos más abiertos y pieles más sensibles, si sus docentes están dispuestos a ofrecerlos como forma de cuidado. Podríamos volver a preguntarnos, en torno de la escena, qué es lo que los "desequilibra" y qué, por contraste, los mantendría "en equilibrio". Ya no nos respondemos que los desequilibra la respuesta destemplada y sorpresiva de una madre, sino que los desequilibran sus propias representaciones ingenuas, que esperan que el mundo se adecue a unos moldes morales preestablecidos. Los desequilibra una ilusión a la que no quieren renunciar, porque eso implicaría asumir la adultez de su rol y atravesar el duelo correspondiente. Los desequilibra el intento de culpabilizar a la madre, en lugar de revisar sus propias responsabilidades: si Joana repitió dos veces, ¿hubo entrevistas semejantes en años anteriores? ¿Qué pasó en ellas? La escuela está descubriendo, ante la tercera posibilidad de repetir, por qué Joana ha fracasado sistemáticamente en sus aprendizajes escolares. En el relato de la escena, los docentes se toman el tiempo necesario, mientras que la madre está apurada. Lejos del matiz condescendiente que connota el narrador, creo que efectivamente es Joana la que esperaba más premura de los docentes para develar una trama que tardaron demasiados años en descubrir.

No solo la escuela no cuenta ni contará con el apoyo de esa madre, sino que su tarea debería ser, de aquí en adelante, ofrecer una educación alternativa que le permita a Joana recrear su autoimagen y enhebrar nuevamente una autoestima que desfallece. No sabemos por qué su madre la desprecia y la maltrata. Probablemente nunca lo sepamos ni tendremos oportunidad de operar sobre ella, más que poniendo los

límites que nuestra responsabilidad institucional nos permite. Lo que la escuela puede y debe asumir es la tarea de ofrecer a Joana el apoyo que no ha tenido de nadie hasta el momento. Eso implica revisar las formas de cuidado y la educación que la escuela le ha ofrecido, para dejar de aliarse con el enemigo a fin de construir un vínculo renovado con Joana. El desafío será ayudar a que Joana descubra lo que sabe, lo que puede y lo que vale. Las posibilidades de éxito no son muchas, pero el desafío es irrenunciable.

Daniel Pennac, un importante escritor francés contemporáneo, que fue bastante "mal alumno" durante todo el pasaje por la escolaridad obligatoria, registra esa experiencia en su libro *Mal de escuela*. Allí, recordando los esfuerzos denodados de un maestro de su familia para lograr que estudiaran niños a quienes sus padres trataban de desviar hacia el trabajo temprano, evalúa: "Todo lo malo que se dice de la escuela nos oculta el número de niños que ha salvado de las taras, los prejuicios, la altivez, la ignorancia, la estupidez, la codicia, la inmovilidad o el fatalismo de las familias" (Pennac, 2008: 14).

Siendo él un escritor exitoso y un docente ya jubilado, recuerda el dolor que le causó su recurrente fracaso en los aprendizajes escolares, pero también reivindica lo que puede lograr la acción de un docente comprometido, en su embate contra los condicionantes formativos que, a veces, provienen del medio familiar. La escuela puede "salvar", dice Pennac, si ese es su propósito y lo encara con decisión. Es lo que Joana necesita y espera.

Esta escena que ocurre en el nivel primario pone de manifiesto la relevancia de la base emocional para comprender los avances y los fracasos en los procesos de aprendizaje escolar. Es posible que algún otro niño o niña, en el lugar de Joana, tome los agravios maternos como un aliciente para demostrarle lo contrario, superando las barreras que buscan imponerle. Es cierto que muchas biografías están sesgadas por ese crecimiento a contrapelo de los discursos domésticos, lo cual no es más que otra forma de someterse a la lógica que ellos imponen. Sin embargo, muchos otros se amilanarán, quedarán atrapados en la descalificación visceral de su entorno y fracasarán una y otra vez para convalidar el juicio de su grupo familiar.

Lo que es visible en esta escena de intercambio entre familias y escuelas se invisibiliza rápidamente en el nivel secundario, cuando el

régimen académico heredado de la matriz selectiva que dio origen al nivel medio se asienta sobre un mecanismo automático de sumatoria de espacios curriculares no acreditados para establecer que alguien queda fuera de su grupo y, en muchos casos, fuera de su escuela.[14] Ese engranaje anónimo alimenta los reproches hacia los adolescentes "vagos", "facilistas" y "burros" sin adentrarse en lo que efectivamente le sucede a cada uno. En un contexto de ampliación de la escolaridad obligatoria, cuando muchos de los que ingresan a la escuela secundaria son hijos de padres que nunca accedieron a ella o que fracasaron en el intento, las bases emocionales de ese pasaje de superación de las huellas paternas y maternas no son sencillas de resolver, por lo que el mecanismo selectivo permite convalidar discursos domésticos y algunos hijos pueden llevarles el mensaje tranquilizador a sus padres: "¿Viste? Yo tampoco sirvo para la escuela". Si Joana lograra pasar a quinto y terminara, con suficiente apoyo y acompañamiento, la escuela primaria, ¿encontraría en la escuela secundaria una propuesta adecuada para sus necesidades? Vuelvo a Pennac, esta vez para referirme a su posicionamiento docente, al hallar en sus aulas estudiantes semejantes a como era él en la adolescencia:

> De 1969 a 1995, si se exceptúan dos años pasados en un centro de alumnos muy selectos, la mayoría de mis alumnos fueron pues, como lo fui yo mismo, niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes. Los más afectados presentaban poco más o menos los mismos síntomas que yo a su edad: pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para la concentración, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas también, supuestamente blandas, pero aun así algunas mañanas tenían la mirada más bien líquida… Eran mis alumnos (este posesivo no indica propiedad alguna, designa un intervalo de tiempo, nuestros años de enseñanza en los que nuestra responsabilidad de profesor se encuentra por completo comprometida con esos alumnos). Parte de mi oficio consistía en convencer a mis alumnos más abandonados por ellos mismos de que la cortesía predispone a la reflexión más que una buena bofetada, de que la vida en comunidad compromete, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier modo

14. También en este caso hay actualmente diferencias entre las provincias, pues varias han revisado o están en proceso de revisión de los regímenes académicos de nivel secundario.

deben repetirse para el día siguiente, de que esto, de que aquello, pero de que nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta (Pennac, 2008: 97).

No sé ni podemos saber cuáles son las capacidades ni las actitudes que podría desplegar Joana si la educación escolar le brindara las condiciones de seguridad que su entorno doméstico le ha negado. Sí me queda claro que el régimen académico de promoción por sumatoria de espacios acreditados solo puede tratarla como un número, desconociendo sus cualidades y retaceando oportunidades. Algún colega podría objetarme que el régimen académico trata a todos por igual y depende de cada uno el éxito o el fracaso. Más allá de innumerables objeciones que se han hecho a ese planteo de ingenua meritocracia, me detengo en la pesada mochila emocional que cargan niños y adolescentes como Joana, a quienes su propio entorno les retacea el primigenio reconocimiento amoroso, necesario para ponerse a andar, para confiar en sí mismos y sostener la estima de sí, aun en circunstancias adversas. Solo el esfuerzo deliberado por torcer ese mandato podría ubicarlos en la senda de su propio mérito, si los docentes deciden trabajar contra lo inexorable, contra el destino prefigurado en la crianza doméstica, contra esa imagen interiorizada de incapacidades aprendidas. Concuerdo en esto, nuevamente, con lo que plantea Pennac:

Si tuviera que definir esas clases, diría que mis supuestos zoquetes y yo luchábamos contra el pensamiento mágico, aquel pensamiento que, como en los cuentos de hadas, nos hace prisioneros de un presente perpetuo. Acabar con el cero en ortografía, por ejemplo, es escapar del pensamiento mágico. Se rompe un maleficio. Se abandona el círculo. Despiertas. Pones un pie en lo real. Se ocupa el presente de indicativo, se empieza a comprender. ¡Algún día tienes que despertar, a fin de cuentas! ¡Un día, una hora! ¡Nadie ha mordido para siempre la manzana de la nulidad! ¡No vivimos en un cuento, no somos víctimas de un hechizo! Tal vez enseñar sea eso: acabar con el pensamiento mágico, hacer de modo que en cada curso suene la hora del despertar (Pennac, 2008: 97).

Buena parte de ese destino que Pennac llama "pensamiento mágico" se forja entre las paredes del hogar, donde cada nacimiento se inscribe en una novela que tanto acoge como encorseta al recién nacido, tanto empuja hacia el mundo como delinea un sendero estrecho de expectativas que cada cual podrá sortear o no. Desde esta perspectiva, la supuesta "alianza entre familias y escuelas" se asemeja a una condena lapidaria.

Entre los directivos que entrevistamos, varios mencionan la escasez de estímulos familiares para encarar la tarea escolar. Graciela duda y se calla cuando le pregunto por las expectativas de las familias sobre el futuro de los chicos de su escuela. *"Por eso cuesta tanto* –dice, finalmente–, *por la falta de estímulo desde la casa.* […] *Más que nada es en el nivel secundario donde se nota."* Ella atribuye la continuidad de los estudios a la asignación por hijo, que las familias quieren seguir cobrando, mientras que no manifiestan expectativas ligadas al enriquecimiento cultural o al progreso social. Betina advierte que hay varios indicios cotidianos de la escasa valoración de las familias hacia la escuela especial:

Siempre te dicen: "Tengo el acto del otro nene; este… es de menor calidad" o "No necesita que yo venga". Les dan otras cosas a estos pibes y la escuela no es una cosa que valorizan. Nosotros hemos pensado mucho que tenía que ver con que la evaluación decía un "muy bien" que no se sabía qué calificaba, las acreditaciones no tenían el valor de una certificación… […] *La verdad es que un séptimo grado*[15] *no lo tiene cualquier pibe de esta escuela.*

La escasa probabilidad de que sus hijos avancen en la escolaridad suscita en las familias *"bajas expectativas* [porque] *no es la educación que ellos quisieran que tuvieran sus hijos"*. Betina observa que eso ocurre particularmente con las familias de clase media, que viven como un duelo narcisista el que sus niños no puedan aspirar al progreso a través de la vía educativa.

También hay gestos de numerosas familias en los que se priorizan otras necesidades antes que la continuidad en la asistencia a la escuela. A la hora de pensar en los problemas que inciden en el ausentismo escolar, Claudio comenta que cuidar a otros familiares, sobre todo a hermanos menores, es una tarea que se extiende entre el alumnado:

15. En la ciudad de Buenos Aires, séptimo grado es el último de la escuela primaria, a diferencia de otras jurisdicciones en que el último año es el sexto.

Fue el equipo de orientación a la casa, por el ausentismo reiterado de una estudiante, y resultaba que estaba a cargo de varias obligaciones familiares: cuidado de abuelos, cuidado de un hermano menor (el cuidado de hermano menor se ha convertido en un trabajo, como el de changarín o lavado de autos). Capaz que la familia lo relativiza como algo doméstico, pero esa chica de 14 o 15 años termina con un sistema de esclavos, porque sus obligaciones escolares quedan supeditadas a la necesidad familiar. […] *En uno de esos casos, la mamá vino a agradecer el acercamiento, las llamadas telefónicas de la escuela y a decir que le avergonzaba lo que estaba pasando, porque la había superado una cantidad de episodios de salud familiar y que se iba a reincorporar la alumna inmediatamente.*

La ausencia de los adultos en el hogar suele repercutir en la tarea escolar y demanda atención de los equipos docentes y directivos:

Eso también fue un trabajo que hicimos porque, en un primer momento, las familias bolivianas trabajaban la mayoría en la pesquera –comenta Susana–. *Entonces están muchas horas fuera de la casa y dejaban a los más chiquititos a cargo del hermano mayor. Nosotros sabíamos que teníamos al nene que estaba en primero cuidando al hermanito de 2 años; el que teníamos en tercero estaba cuidando al hermanito de primero; o el que estaba en sexto tenía tres o cuatro hermanitos que estaba cuidando. Ese fue un trabajo que hicimos también con muchas familias, de enseñarles y de inculcarles que era peligroso, que no podían dejarlos solos. Y cuando estaban solos, ahí documentar. Entonces, las familias se fueron acostumbrando a que nosotros algo íbamos a hacer. Entonces ellos mismos se fueron acostumbrando a tener otro tipo de postura y adoptar otro tipo de medidas, porque sabían que, en algún momento, si llegábamos y veíamos que estaban solos, íbamos a hacer la denuncia correspondiente. Entonces algunos empezaron a buscar niñeras. Ya son los menos los que están solos. La mayoría está al cuidado de alguien, ya sea de un vecino, ya sea de una niñera. Se fueron organizando.*

Carmen enlaza los motivos de abandono esgrimidos por las familias con sus propios esfuerzos por evitar la deserción:

También tenemos casos de padres que vienen y te dicen: "Mi hija no va a venir esta semana al colegio porque tiene que cuidar al sobrinito, tiene que hacer de niñera en alguna casa". Y bueno, sin ir más lejos, hace unos días una de las chicas vino a decirme si podía cambiarla al turno tarde. Tiene 15

años, está embarazada y quiere trabajar de niñera a la mañana, entonces necesita pasar a la tarde. Pero lamentablemente yo no tengo lugar para movilizarla. Pero bueno, los casos así de embarazo también están bastante complicados acá en el colegio. O sea, tenemos muchos casos de chicas embarazadas. Todas menores de 16 años. […] *Nosotros no les permitimos dejar la escuela, las perseguimos, las buscamos, las traemos, las llevamos al médico… Tenemos una promotora de salud que las lleva todos los días al control, que las vacunen… Está buscando todo eso como para que las chicas no abandonen el colegio. Así que ninguna de ellas abandona el colegio. No tuvimos abandonos.*

Esas ausencias familiares no solo afectan la asistencia a la escuela, sino también el modo de transitar la escolaridad, frecuentemente teñido de conflictos graves en la vida familiar. Los primeros nombres propios que recuerda un docente, cuando está conociendo al grupo de alumnos con los que compartirá un año de trabajo, suelen ser los de los más problemáticos, los díscolos, los que transgreden las normas, los que atraen sus miradas, sus regaños y sus señalamientos. Los estudiantes rebeldes saben que su nombre ha de circular con mayor fruición que los de sus compañeros tranquilos, responsables y más o menos estudiosos. La fama de esos alumnos rebeldes suele conllevar también un vínculo afectivo con los docentes. Muchos se preguntarán si sus maestros y profesores los ubican y los estiman, mientras los díscolos son conscientes de los afectos que despiertan en los adultos que los tienen a su cargo. En muchos momentos reciben expresiones de fastidio y malestar, pero detrás de ellos suele asomar también un sesgo de cariño y complicidad entre ambos.

Hay motivos suficientes en la trama escolar para que algunos estudiantes se ubiquen en el rol de los rebeldes, los transgresores, los desafiantes. Sin embargo, también es común hallar, detrás de esos motivos, otros vinculados con la vida doméstica, con las tensiones irresueltas en los lazos familiares y con los códigos aprendidos en el vínculo con sus parientes. El relato que abordamos a continuación reúne muchos de los elementos reseñados hasta aquí, pero ¿qué lugar le cabe a la escuela ante la defección de las familias? ¿Hay algo por hacer allí donde los progenitores forman parte del problema más que de cualquier posible solución?

Kevin

Kevin es un alumno repitente de séptimo grado,[16] hijo de padres separados. Tiene dos hermanos mayores y dos menores que él. Cuando sus padres estaban juntos, el papá prostituía a su mamá y él quedaba a cargo de sus hermanos. Los dos hermanos mayores poseen largos prontuarios policiales y actualmente se hallan bajo la tutela de su madre y del Juzgado del Menor y la Familia. Por su parte, Kevin y los más pequeños están con su papá, también por orden judicial.

Este adolescente tiene reacciones muy violentas dentro de la institución escolar, agrede casi permanentemente a los docentes o a cualquier persona adulta de la escuela que quiera marcarle algún límite, incluso cuando se lo pide con buenos modales y sin gritarle. Cuando uno trata de tocarlo (tocar su mano o brazo, extender la mano sobre el hombro, etc.), él reacciona automáticamente evitando tal situación.

Durante el primer año de permanencia en la Unidad, tuvo serios inconvenientes con sus compañeros, peleaba por cualquier situación amenazándolos con uno de sus hermanos mayores (en esos momentos este se encontraba privado de la libertad a punto de ser liberado). Incluso llegó a hacerlo con algunos adultos. Tuvimos, durante ese año, innumerables entrevistas con su tutor, quien cargó todas las culpas en su ex mujer; con la tutora del establecimiento, que es una de sus maestras, averiguamos antecedentes con la asistente social de la familia, quien nos puso al tanto de la historia familiar del joven, y con el equipo de gestión. Durante todas las entrevistas, logramos saber que:

- Dentro de la sociedad, se sentía señalado, ya que nos dijo textualmente: "Soy portador de apellido y cara", porque cuando sale a la calle durante el horario nocturno y se cruza con la policía, lo detienen automáticamente, lo palpan, le piden el documento, etc. Entonces él comenzó a transgredir reglas y normas, como, por ejemplo, robar billeteras a personas ancianas, escapar de la policía y en algunos casos devolvérselas a los damnificados.
- Su padre lo golpea por cualquier cosa y defiende siempre a sus hermanitos, aun en los momentos en que Kevin tiene razón (se refiere a su papá como "el animal ese").
- La Justicia le dio la tenencia a su padre, pero Kevin quiere vivir con su madre.
- Su padre, además de golpeador, es alcohólico.
- Su padre, a pesar de todo, los tiene en buenas condiciones higiénicas, alimentarias, etc.
- Su madre está en pareja a cargo de sus hijos mayores, a los cuales no ha podido controlar y quienes, actualmente, están presos. Hace unos meses ha tenido un bebé y su padre no le permite verla.

Como consecuencia de esta situación, durante este año Kevin se propuso transgredir todas las normas de la institución porque su finalidad era, dicho por él mismo, que se lo "echara" de la escuela porque no le gustaba estudiar, su padre lo obliga a concurrir pero él quiere ir a trabajar de camionero con la pareja de su madre. Ante esto, cuando las docentes tenían que retirarlo del aula porque la situación era insostenible y perjudicaba al resto de sus compañeros, teníamos charlas en las que lográbamos que se comprometiera a cambiar de actitud, cosa que hacía por unos días y la situación se repetía.

Se optó por no llamar más a su padre porque, cuando lo hacíamos, lo golpeaba. Durante las últimas semanas de clase, nos enteramos de que se escapaba a lo de su madre los fines de semana o a la casa de una de las tías, y a la escuela ingresaba los miércoles, día en que permanecía bastante alterado, y jueves y viernes terminaba sin presentar demasiadas dificultades.

En lo que respecta a lo pedagógico, es muy capaz, pero no hace carpetas, no realiza actividades, no quiere escribir. Sí dibuja y muy bien. Hemos optado en la institución por evaluarlo oralmente o, en los trabajos grupales, por los aportes que realiza. Pero tiene demasiadas ausencias a clases. Este año va a volver a repetir y además no viene a los compensatorios como lo hizo el año anterior.

16. En la ciudad de Buenos Aires y algunas pocas provincias, se usa "grado" para el nivel primario; en la provincia de Buenos Aires y otras muchas provincias, se usa "año" desde mediados de los años noventa, como fruto de la reforma educativa.

Quizás el lector concuerde conmigo en que quien describe a Kevin lo hace con cariño. Al mismo tiempo, queda claro que no asume ninguna responsabilidad en lo que Kevin hace o deja de hacer en su paso por la escuela: todo apunta a su problemática familiar y lo que ocurre en las aulas no es mucho más que el reflejo de tensiones venidas de la vida doméstica. El relato asume una cara de comprensión y empatía hacia Kevin, en contraste con otra cara, también presente, de amable resignación ante una realidad desbordante.

Buena parte de las familias argentinas de hoy están quebradas en su base emocional, atravesadas por la crudeza de la lucha por la supervivencia y la persistente violencia de un devenir institucional que, en las últimas décadas, dejó sus huellas en las subjetividades y en los vínculos. Los avatares políticos y económicos que golpean desde fuera las paredes de las casas resuenan en su interior bajo la forma de maltratos, abandonos y vejámenes. Establecer esta relación entre las escenas domésticas y las condiciones estructurales de la vida social no exime de responsabilidades éticas y jurídicas a los adultos de cada hogar, pero delinea el horizonte en el que tienen lugar sus defecciones, sus limitaciones y sus yerros.

¿Qué necesita Kevin de la escuela? Quien no ha podido asentar su vida en el soporte afectuoso de los lazos familiares difícilmente pueda asumir desafíos mayores si no hay alguna forma de comprensión, ahijamiento y sostén emocional antes que señalamiento de transgresiones y defectos. Lo que Kevin requiere es un punto de apoyo para reconstruir lentamente el respeto y la estima de sí. En ese proceso, corre unos cuantos pasos detrás de sus compañeros, que pueden sentirse confundidos ante un docente que trate a Kevin con más afecto que rigor y más contemplaciones que exigencias, pero ese es también parte del aprendizaje que ellos deben transitar en la escuela: no todos pueden recibir el mismo trato porque no todos provienen del mismo punto de partida. Por otra parte, es probable que la escuela sea el último recurso con que cuente Kevin para torcer un destino que, hasta aquí, lo lleva al descalabro de su vida.

En las escuelas de los directivos entrevistados, también se observan problemas provenientes del hogar. Betina comenta que buena parte de la problemática de los chicos de educación especial no radica en sus características personales, sino en un entorno social complejo, conflictivo e inestable:

> *Los padres tienen muchísimas dificultades; falta de trabajo, situaciones de violencia (un montón), abuso… Madres que vienen y te dicen: "Yo no lo quiero tener más". Eso también nos ha pasado; por suerte no mucho. "No lo quiero tener más, llevátelo, no sé. ¿Dónde tengo que firmar? Que alguien lo tenga, Yo no lo quiero más." Muy duro.*

Carmen, por su parte, relata la historia de una madre que tenía un vínculo conflictivo y violento con su hija:

> *Cuando escuchamos la historia de la madre, decimos: "Ahora entendemos por qué la madre es así". Terrible. No justifica los golpes, pero esa mujer sufrió terriblemente. La pareja que tenía en su momento la ataba en la cama, la violaba y esta hija es producto de la violación. Entonces, tiene un rechazo hacia su hija. Ella misma dijo que ella la va a seguir matando a palos y que nadie se lo va a prohibir porque ella la odia. Que no tenía qué comer. Que ella era empleada doméstica, tenía tres hijas y la vianda que a ella le daban donde trabajaba venía y la repartía entre ellas y que ella no comía. Que vivían en una choza… Terrible. ¿Cómo se puede dar solución a una vida así? ¿Qué podés hacer?* […] *Nosotros hicimos la denuncia ante la Justicia. Ella está siendo asistida por una asistente social. La madre y la chica están yendo al psicólogo también. Pero la madre sigue en esa posición de… O sea, ella acá dijo que la odia a su hija y que nunca la va a querer. Y, pobrecita, ella no tiene la culpa de ser producto de una violación.*

Graciela cuenta que padres y madres de sus alumnos son jóvenes, con relaciones medianamente estables. *"No son papás presentes, para nada."* Según su diagnóstico, esto afecta el desarrollo de los vínculos escolares y, por eso, su equipo promueve aprendizajes emocionales. *"Hemos tenido el caso de una alumna que tuvo intento de abuso por el papá y está preso, ahora, el padre.* […] *Otra niña intentó suicidarse."* Estos testimonios ejemplifican algunas de las situaciones más duras, que dejan inermes a las escuelas y cargan de angustia a docentes y directivos.

En otros casos, las problemáticas familiares no alcanzan esos niveles de gravedad, pero se expresan en sutiles ausencias.

> *El desafío es que vengan* –comenta Claudio, refiriéndose a las familias de sus estudiantes–. *Es histórico que en la escuela secundaria la familia se acerque poco. Coincide con que, a la edad de los chicos, cuando van a la*

escuela secundaria, hay desmembramiento de las familias, separaciones […]*. Termina habiendo, muchas veces, ausencia, hasta el momento del egreso, en el que el chico recibe solo su diploma de fin de año.* […] *No es generalizado, pero es algo que está muy presente, a lo cual los docentes y todo el personal tiene que estar atento, por distintas contenciones que tiene que ir dando a ese estudiante, que hace una vida, en algunos casos, de grande. Tiene que procurarse su propio mantenimiento o colaborar con el de hermanos.*

Betina manifiesta algo semejante:

Nos cuesta mucho convocarlos. […] *Si los llamás con un reclamo tipo autoridad, "tienen que venir, tienen que venir". Si no, suelen decir: "No puedo, no puedo, no puedo". El no poder es lo que más se escucha.* […] *Hay un poquito de negligencia, pero también hay imposibilidad real, estructural, donde las prioridades son otras, por una lógica de supervivencia. Es lógico que no puedan. Lo que pasa es que uno, igual, los necesita,* [cuando] *no sabemos cómo seguir.*

Miguel plantea: *"Nosotros tratamos de focalizar en el alumno, en su problemática, y de que los padres tomen conocimiento, para poder encarar algún tipo de acción"*, pero la mayoría de las veces no encuentran respuesta por parte de los grupos familiares. La mayor parte de ellos alega que, por motivos de trabajo, les resulta difícil acercarse a la escuela. Otras veces no recibe ni siquiera esa respuesta, pues llaman a los teléfonos que indicaron al inscribir a sus hijos en la escuela y ya han sido dados de baja.

Esa reticencia al llamado de la escuela afecta en mucha mayor medida a los sectores populares, mientras que son raras en el otro extremo de la escala social. *"La escuela convoca y vienen* –dice Laura–*. Hay reunión de padres y tenés al 90%. Los padres están muy presentes."* Fernando comenta que puede haber ausencia de algún miembro de la familia, pero el grupo suele encontrar estrategias de reemplazo: *"Ausencias hay, a veces, de uno de los padres. Por ejemplo, alguno que se separó y se fue a vivir a otro país.* […] *Hay figuras que suplantan esa función, como, por ejemplo, abuelos o tíos, algún hermano, un padrino…"*. En esos casos, hay alguien que toma a su cargo el seguimiento de lo que pasa con ese familiar en la escuela. En todo caso, en

sectores de clase media alta y alta, las ausencias son de otro tipo, por exceso de derivación de la crianza doméstica o por evasión del fisgoneo que la escuela podría hacer sobre la intimidad familiar. *"Algunos padres son reticentes a que uno los convoque, porque sienten que se van a hablar cosas…"*, comenta Fernando, aunque aclara que se trata de un porcentaje bajo, en una institución con familias muy presentes. De todos modos, si la escuela avanza en la dilucidación de lo que pasa con uno de sus estudiantes, puede tocar fibras que el grupo familiar quiere mantener dormidas o que no se anima a reconocer como un problema abierto.

En todos los sectores hay ausencias sutiles que expresan el agobio por el ejercicio de los roles paterno y materno o la falta de herramientas para encararlos. Karina comenta que los familiares de sus estudiantes *"acuden a la escuela a pedir bastante ayuda y esa ayuda tiene que ver, sobre todo, con cuestiones relacionadas con el tema de la autoridad. O sea, cómo hacer para conservar la autoridad delante de los hijos. Piden muchísima ayuda en relación con eso"*. *"A veces notamos falta de herramientas. Sobre todo, se viene notando en los últimos años que el padre viene y dice: 'Yo ya no sé qué hacer con mi hijo'"*, plantea Fernando. Ante la consulta, *"uno menciona cosas y dicen: 'Ya lo probamos, ya lo probamos, ya lo probamos…', aunque a veces es un discurso que se cae por inconsistencia."* Cuando los directivos consultan a los docentes y relevan que un estudiante no entrega habitualmente sus tareas, ellos coligen que esa familia no ha hecho mucho de lo que sí está a su alcance, en una escuela que es tan exigente con las familias como ellas con la escuela. *"Muchos padres trabajan muchas horas fuera de la casa y, cuando vienen, lo que menos quieren es ponerse a que los niños estén cumpliendo normas. Entonces, bueno, prefieren no… Ellos lo reconocen"*, dice Silvina. En la misma dirección, Vilma describe las limitaciones que manifiestan los familiares de sus alumnos de jardín: *"En las entrevistas que solicitan, son muy pocos los casos que se preocupan por qué van a aprender y cómo, sino que vienen por problemáticas puntuales: niños que pegan, pegan en el jardín y pegan en casa. Nos encontramos con familias que dicen que los nenes no les hacen caso"*. Cuenta Vilma que algunos adultos llegan con preguntas y expectativas muy puntuales: *"'¿Qué tengo que hacer?'. Como si nosotras tuviéramos la receta mágica"*. Frecuentemente, la defección de

la autoridad familiar deriva sus responsabilidades hacia la autoridad de la escuela, para que ponga los límites ausentes en la casa.

> *Viene alguna mamá con una gaseosa, en la puerta, y nos dice: "¿No es cierto que no la puede tomar?". Y nos está dando la gaseosa en la mano* –comenta Liliana–. *Yo le digo: "Si vos se la compraste, la puede tomar, pero tratemos de que no tome acá en el jardín, porque toman la leche, toman juguito…". Nos trasladan el problema del límite para que nosotros lo pongamos, a sus propios hijos. O vienen con el guardapolvo para que nosotros se lo pongamos para que entre al jardín.*

Muchos directivos aluden a esa tarea que crece en su agenda cotidiana: convocar a las familias, orientarlas, comprometerlas en el seguimiento de la escolaridad de niños y adolescentes. Mónica percibe que los familiares aparecen poco:

> *En el secundario, los papás consideran que "ya está", que empezaron el nivel secundario y ya están listos para la vida. Y no, es terrible la adolescencia en los jóvenes. Todo el tiempo quieren transgredir reglas y nosotros trabajamos sobre eso; cuáles son los beneficios y cuáles son los resultados de la transgresión.*

Sobre esa ausencia trabaja su equipo, con denuedo: *"Las preceptoras tienen un cuaderno de relevamiento de aprendizaje y de ausentismo"*. Cada profesor registra las calificaciones en una libreta que queda en dirección y eso se revisa semanalmente. *"Si hay algún chico que uno va viendo que tiene dificultades, se lo cita al papá y se conversa."* La respuesta de Miguel es flexibilizar el encuadre, para garantizar la continuidad de los estudios. Según explica, para seguir en la escuela, *"se tienen que dar dos condiciones: que el alumno tenga no menos de seis y que tenga al menos un 85% de asistencia a clase* […]*. Y resulta que, si nosotros aplicamos la normativa tal cual, quedarían desaprobados la mayoría de los chicos"*. Miguel percibe que la educación no es prioritaria para sus alumnos ni tampoco para sus familias. *"Vemos que falta formación en las familias"*, dice Miguel, pero luego reconoce que *"a nosotros los docentes también nos falta formación para tratar con las familias, porque quizás nos expresamos mal o decimos cosas* [que] *generalmente son quejas. No tenemos la preparación para poder ayudar a las familias y ayudar a los alumnos, ¿no?"*.

> *Tenemos que partir de la realidad que tenemos, es lo que yo les digo a los profes* –comenta Graciela–. *Ya sabemos que tenemos papás ausentes, poco estímulo de la casa, cero responsabilidad, pero tenemos que trabajar con lo que tenemos.* […] *Si no traen las actividades hechas, pues bien, ahora en el recreo tienen que hacer esa actividad. Hay que buscarle la vuelta.*

Analía comenta que las docentes de su escuela, como muchas otras, se quejan de la escasa disponibilidad de algunas familias y la dificultad para lograr que se acerquen a conversar aquellos familiares de los niños que más preocupan a las maestras. Sin embargo, trata de superar la queja y buscar estrategias de convocatoria. *"Mi técnica es 'el pajarito'"*, comenta Analía, aludiendo a la insistencia del pájaro carpintero. *"Yo salgo a la puerta, la llamo por el nombre… 'Ah, ¿no vas a poder venir? Porque la verdad es que estamos preocupados. ¿Qué horario te conviene?'."* Se desvela *"buscando la manera y singularizando a las familias"*, como una forma de eludir la queja genérica y paralizante.

La infancia de muchos niños y niñas está permeada por los avatares socioeconómicos que afectan las condiciones de vida de las familias, así como también de los docentes y de las instituciones educativas. La agudización de las situaciones de pobreza se expresa en la discontinuidad de la asistencia a la escuela y el aumento de las demandas de ayuda social a través de la escuela, como el comedor que garantice la única comida diaria. Junto con las desigualdades y más allá de ellas, los vaivenes del mundo adulto parecen potenciar problemas que no necesariamente se originan en la ausencia de cuidados, pero se potencian con ella, como las dificultades para sostener los aprendizajes escolares, la dinámica conflictiva de convivencia en los grupos y el desasosiego emocional de muchos chicos. Hay variadas condiciones que afectan el desempeño de las responsabilidades adultas, pero el efecto de sus defecciones es, a su vez, condicionante del desarrollo infantil (Arévalo y otros, 2014).

Lo que expresan los relatos analizados y el testimonio de los directivos es que, donde la familia falta o falla, donde no puede o no quiere ofrecer las condiciones mínimas de sostén y orientación a los niños, el trabajo de la escuela es indispensable, aunque sus expectativas de éxito son realmente limitadas. Es allí donde se juega su posibilidad de

disolver predicciones inexorables, de contradecir la inercia de la exclusión social, de trascender los ocluidos horizontes que la dinámica socioeconómica ha impreso en muchas biografías. Sus posibilidades de éxito son escasas, pero en ningún otro caso el sentido de su tarea es tan claro ni tan valioso.

C. De presencias que invaden y amenazan

¿Cuánto y cómo es conveniente que las familias acompañen el proceso escolar de los alumnos? Si son cuestionables las ausencias y la dejadez de algunos grupos familiares, no faltan los ejemplos contrarios, de aquellos que intervienen de modo invasivo o que pretenden que los tiempos institucionales se acomoden a sus ansiedades.

En el relato que propongo analizar a continuación, una madre preocupada desborda todos los terrenos en pos de que su hijo logre aprobar el curso.

Presencia

En el presente ciclo lectivo, realizo la reunión con padres de primer año, a fin de informar acerca de pautas y normas de convivencia de la institución, como así también informo que el equipo directivo y docente está a su disposición para escuchar sus inquietudes y problemáticas. Ante lo expresado, una madre explicita que le parece muy buena la predisposición de la escuela. La asesora pedagógica comunica que antes de la entrega de las notas conceptuales serán citados aquellos padres cuyos hijos se lleven más de cuatro espacios curriculares.

En el transcurso de los dos primeros meses, la mamá de Marcelo (a quién le había parecido muy buena la predisposición de la escuela) nunca concurrió a la institución, hasta que fue citada, dado que su hijo estaba desaprobado en cinco espacios curriculares. La señora explica a la asesora pedagógica que está agradecida por la preocupación desde la institución por el rendimiento escolar de su hijo y se compromete a acompañar a Marcelo en su escolaridad.

En el transcurso de los dos meses siguientes a la entrega de notas conceptuales, la madre del alumno concurre primeramente de manera semanal a la escuela pidiendo hablar con la secretaria, el director, el preceptor y la asesora pedagógica en forma indistinta; ante dicha situación, se le explica que se había acordado con los docentes que, atendiendo a las dificultades que presentan su hijo y otros alumnos de primer año, se les dará la posibilidad de recuperatorios en los distintos espacios curriculares.

Una vez informada del acuerdo, sistemáticamente comienza a llamar o ir a la casa de cada uno de los profesores, comentándoles todo lo que su hijo hace para aprobar la materia y explica uno a uno, y en varias ocasiones, que "Marcelo es buenísimo, pero le cuesta muchísimo expresarse", y que "con la escuela está re contento y con todos los profesores".

Posteriormente a estas situaciones se mantiene una entrevista con la señora y se le comunica que desde la escuela se hace todo lo posible por sostener y contener a su hijo, pero que no va a ser aprobado si no se lo merece, y dado que los docentes habían comenzado a quejarse de las continuas molestias en su hogar por parte de la madre de Marcelo, se le solicita que siempre que quiera hablar con un docente por favor lo haga dentro del horario de trabajo de los profesores, ante lo que la señora expresa que a veces no puede esperar. Dice, al final de la entrevista, que ella quisiera que este año pase y que el año próximo se verá.

La situación explicitada anteriormente provoca un malestar tanto entre los distintos docentes y la madre, como entre los docentes y el equipo directivo, con el que se quejan a diario. Lo más significativo es la relación vincular entre alumno y docentes, que paulatinamente comienza a desgastarse. Por último, considero importante mencionar que se visualiza un descontento por parte del alumno cada vez que ve a su madre en la institución, lo que provoca todo lo anteriormente expuesto, es decir, las dificultades en cuestiones relativas a la convivencia escolar.

El relato es elocuente y, si los hechos ocurrieron tal como se los narra, quedan pocas posibilidades de avalar el intempestivo accionar de esa madre. La escuela, como toda institución, tiene mecanismos

diversos, responsabilidades y ritmos, que se espera todos respeten. Puede ocurrir, como en este caso, que alguien desconozca o transgreda las expectativas iniciales, pero suelen bastar algunas explicaciones y señalamientos para que las familias nuevas comprendan el rol que se espera de ellas y busquen un modo más ajustado de acompañar el proceso estudiantil de sus hijos.

Lo que esta escena muestra es, por el contrario, una presencia desmesurada, que seguramente expresa una ansiedad incontenible. La ansiedad suele ser fruto de un temor o sensación de riesgo, no siempre infundado, que enfatiza la probabilidad de que ocurra lo más temido. Es también, y esto atañe al vínculo con la escuela, manifestación de falta de confianza en sí mismo, en los demás o en la posibilidad de modificar las circunstancias. Dice Erich Fromm que

> los padres no solamente aplican las normas educativas de la sociedad que les es propia, con pocas excepciones, debidas a variaciones individuales, sino que también, por medio de sus propias personalidades, son portadores del carácter social de su sociedad o clase. Ellos transmiten al niño lo que podría llamarse la atmósfera psicológica o el espíritu de una sociedad simplemente con ser lo que son, es decir, representantes de ese mismo espíritu. *La familia puede ser así considerada como el agente psicológico de la sociedad* (Fromm, 1986: 272; itálica del original).

¿Por qué está tan preocupada esa madre? No necesariamente es la situación escolar de su hijo lo que genera su ansiedad, sino que tal vez canaliza allí un estado general de incertidumbre y desasosiego que, en este caso, se aferra a los problemas de estudio de su hijo para dar algún anclaje a un sentimiento que invade toda su vida. Vivimos en sociedades cada vez más propensas a desbaratar nuestros planes y desequilibrar nuestras emociones, por lo que muchos adultos, a cargo de los niños que concurren a las escuelas, se manifiestan preocupados, descargan respuestas destempladas ante situaciones que no lo ameritan o se detienen en detalles que pueden parecer minúsculos ante otros ojos. Zygmunt Bauman describe algunos rasgos de esa inquietud generalizada:

> La preocupación por cómo se gobierna *el mundo* ha cedido paso a la preocupación por cómo se gobierna uno. No es el estado del mundo, junto con

> sus habitantes, lo que tiende a preocuparnos y causarnos inquietud, sino lo que es en realidad un producto final del reciclaje de sus barbaridades, sandeces e injusticias, un producto final que nos causa una incomodidad espiritual y un vértigo emocional que desbarata el equilibrio psicológico y la paz mental del individuo preocupado (Bauman, 2009: 55; itálica del original).

Se trata, es cierto, de unos rasgos que también afectan a los docentes, pero se espera de ellos que tramiten estas emociones a través de su rol profesional, adoptando la distancia óptima ante cada caso y diferenciando sus problemas personales de sus intervenciones pedagógicas. No es fácil, claro está, pero es entendible que la sociedad lo espere de los educadores profesionales. Para eso, también, hay resguardos institucionales, como los tiempos de descanso, el trabajo en equipo, la supervisión, etc. Es difícil esperar esa distancia de los adultos que integran los grupos familiares y quizás solo con una terapia adecuada podrá esta madre ansiosa superar esa actitud tan contraproducente.

¿Qué posición debería adoptar la escuela? Creo que el pilar donde se asienta cualquier respuesta posible es el derecho de cada niño de recibir la mejor educación por parte de su escuela. No está entre las potestades institucionales dar una respuesta a los problemas personales de la madre de Marcelo, como tampoco está entre los derechos de la escuela supeditar todas las falencias de la educación del niño a las cuestionables intervenciones de su familia. Lo que la escuela debe y puede hacer es evaluar cómo acompañar a Marcelo en su trayectoria escolar, a fin de que la abrumadora presencia de su madre no ahogue su autoestima, no enturbie sus relaciones sociales, no malquiste su vínculo con los docentes, no lo condene al fracaso que la madre tanto dice temer.

En tal sentido, la punta del hilo desde el cual se podría empezar a desbrozar la escena es el párrafo que indica que se *"provoca un malestar tanto entre los distintos docentes y la madre, como entre los docentes y el equipo directivo, con el que se quejan a diario"*. Es responsabilidad del equipo directivo recibir esa queja e invitar a transformarla en problema pedagógico, es decir, tratar de salir de la parálisis que la queja conlleva hacia las posibilidades de intervención pedagógica que el problema amerita. Sin soslayar los motivos que originan el malestar, el equipo docente debería tener la oportunidad de conversar sobre esa

"relación vincular" desgastada, para posicionarse de otro modo ante Marcelo. Ellos padecen transitoriamente las ansiedades de una madre invasora, mientras que él lidiará con ella por muchos años, día a día, en un vínculo muy probablemente riesgoso para su propio equilibrio. Lo que Marcelo necesita es que el equipo docente pueda reconocer el problema que lo aqueja, a fin de intervenir como contrapeso, fortaleciendo su confianza en sí mismo, desgajando su imagen de la de su madre, habilitando un espacio institucional con códigos diferentes a los que transita cotidianamente en su hogar. Quizás la escuela no logre todo, pero le dará ese pequeño respiro que necesita para reposicionarse en la trama doméstica y transitar del mejor modo posible su paso por el sistema educativo.

Entre los directores que entrevistamos, abundan más ejemplos de ausencias que alusiones a este tipo de presencias agobiantes, más frecuentes en los estratos medios y medio-altos de la sociedad que en las clases populares y en el nivel inicial más que en los niveles siguientes. Laura lo menciona como una tendencia cada vez más marcada:

> *Últimamente encuentro un nuevo fenómeno que es la invasión de los adultos al ámbito de los chicos. La escuela siempre fue, por excelencia, el ámbito del chico y siempre fue un espacio bastante preservado de lo que pasaba en otros ámbitos. Ante un conflicto familiar (de separación de padres, de violencia, de cualquier situación) preservar el ámbito de la escuela es preservarle al chico un ámbito que no tiene nada que ver con ese despelote que puede tener por fuera de acá. Ahora, con el tema de las tecnologías, es un espacio totalmente invadido por el adulto.*

Un ejemplo que ofrece Laura es el de las tareas escolares para realizar en el ámbito hogareño, que antes eran responsabilidad de los alumnos, a quienes los docentes les daban las consignas y los plazos de entrega. Eso permitía construir ciertos hábitos de responsabilidad que se pierden cuando los adultos responsables preguntan, por cadena de WhatsApp: "¿Qué hay que hacer de tarea? Mandame una foto con la tarea que hay que hacer del aula virtual". Esto ocurre con chicos de 9 o 10 años, que ya no necesitan escuchar las orientaciones de sus docentes ni hacerse cargo de consultar sus dudas, porque otros se ocupan de hacerlo por ellos. De este modo, se van diluyendo las estrategias de la escuela para fomentar la autonomía y la responsabilidad en sus alum-

nos. Vilma describe las ansiedades de los grupos familiares como algo propio del ingreso al nivel inicial: *"Las familias piden entrar al jardín. La familia quiere estar, quiere saber, quiere participar.* […] *Teniendo en cuenta las edades, es necesario que el padre esté dentro del jardín"*. Vilma no vive esta expectativa como una invasión, sino como una situación que requiere aprendizajes y construcción de acuerdos:

> *Tienen muchas necesidades los padres, de hablar, de contar lo que le pasa a su hijo, porque, en el momento* [en] *que ingresan al jardín, sienten que su hijo es único y está el maestro para atenderlo a él. Y eso no sucede; nos encontramos con otros veintinueve en cada sala, ¿no? De a poco van comprendiendo cómo es la dinámica del jardín de infantes.*

En la escuela que dirige, se anticipan a esas expectativas a través de los intercambios formales e informales: *"No es el primer acercamiento el primer día de clases. Desde el momento de la inscripción, de las reuniones previas que se hacen en diciembre, ya hay un intercambio. Las dudas, las puntuales, las que necesita el padre saber, se evacuan en diciembre, antes del inicio del ciclo lectivo"*. Liliana aporta su interés por facilitar la comunicación y, al mismo tiempo, mantener los límites que permiten a cada uno sostener su ámbito particular:

> *En jardín tenemos la ventaja de que hay mucha participación de los padres. En eso no me puedo quejar.* […] *Este año han armado grupos de WhatsApp y se comunican, pero tuve que ponerles ciertas reglas, porque me dijeron: "Seño, ¿usted va a estar en el grupo?".* […] *"Para cosas únicamente del jardín. Si ustedes quieren saber si hay clases, si no hay clases, si viene la maestra, una duda que tengan, pero nada más. Si quieren hacer sociales, ármense otro grupo."*

En los tres testimonios, se aprecia una línea delgada entre las presencias que favorecen la escolaridad de niñas y niños y las que terminan perjudicándola.

Desde las escuelas, tanto se reprocha a las familias su ausencia cotidiana como su presencia rutilante y excesiva. Las familias fallan por exceso o por defecto, porque intervienen en lo que no deben o porque se ausentan en las ocasiones en que la escuela las necesita. Esta queja bifronte tiene asidero en la expectativa de una prudente distancia y la

articulación deseable entre ambos ámbitos, pero ¿quién sabe dónde fijar la línea que demarca el límite con justeza? Lo esperable es que esa línea la trace la participación efectiva de los diferentes sectores en la vida institucional.

El diálogo entre escuelas y familias se torna frecuentemente ríspido cuando hay reclamos de una parte a la otra o cuando aparecen divergencias sobre cuestiones en las que uno de los ámbitos no le reconoce legitimidad al otro. ¿Sobre qué pueden opinar las familias de los alumnos? ¿Tienen derecho a expresarse sobre cualquier cuestión escolar? ¿Desmerecen a los docentes si objetan sus decisiones curriculares y didácticas? En la siguiente escena, la reunión de una docente con los familiares de sus alumnos, lejos de solucionar los problemas previos a su convocatoria, ahonda resquemores que han de teñir las relaciones posteriores.

Lo que dicen las familias

Cierto día llegan algunos de los papás de los alumnos, de origen boliviano, para conversar con la docente de segundo ciclo. La directora, también a cargo del primer ciclo, ubica a los padres junto a la docente solicitada para dialogar en un aula. La directora se retira para continuar realizando las actividades con sus alumnos y completar la correspondencia que debía enviar a Coordinación.

La docente escucha los cuestionamientos de los padres. Pasado un tiempo, el tono del diálogo no es el adecuado. Una mamá muy enojada le dice que ella envía a sus hijos a la escuela "para que les enseñen y aprendan" y lo que hacen no les sirve. "No queremos problemas en Matemática, queremos que le hagan muchas cuentas y que cambien la forma de dar clase –la metodología–, porque el niño me dice que no puede trabajar." Cabe destacar particularidades especiales de esta comunidad: el 60% de la población es extranjera. Pasado un tiempo, ingresa al aula la señora directora, quien se limita a escuchar la defensa del docente, que trata de explicarles que lo que se enseña es lo que está acordado por Ley Nacional y por el Currículum Provincial, que "constantemente las formas de enseñanza van adoptando nuevas estrategias

que recibimos desde las capacitaciones y que vamos adecuando al contexto y al nivel de los niños", y que "como docente no voy a cambiar mi forma de enseñar". Las madres amenazan con llevar esa queja más allá del ámbito escolar.

Pasada una semana del acontecimiento se realiza una Jornada Institucional. La directora nos sugiere que nos adaptemos a lo que realmente les conviene a los padres. Que los escuchemos y respetemos su posición, ya que de ellos depende que la escuela permanezca abierta. "De más está decirles que nuestra institución pone énfasis en lo que dicen las familias. Y, por favor, de este conflicto, nada a Coordinación.[17] Lo arreglan como ya les dije."

Aquí surge un conflicto, ya que con la actitud de la directora lo que se logró fue que los padres y alumnos decidan y desautoricen a la institución escolar.

En los relatos que, como este, fueron construidos por los docentes para ser leídos por sus pares, suele haber una intención más o menos explícita de suscitar empatía en otros colegas. Ciertos matices de la estructura y los rasgos de enunciación advierten al lector sobre la trama oculta de una escena como esta. Si la primera impresión es de un enfrentamiento entre padres y maestra, en torno a la enseñanza de matemática, pronto se puede apreciar una tensión entre la maestra y la directora sobre el lugar que los padres ocupan y deberían ocupar en la institución. La discusión sobre los contenidos y la metodología de enseñanza de un área es, creo yo, la parada circunstancial de un recorrido más amplio de entredichos y pujas entre esa docente y su superior.

Según se indica al inicio, la directora se retira de una escena riesgosa, porque tiene que realizar actividades a su juicio más importantes. En muchos encuentros con docentes, esa primera señal suscita enconos y recelo hacia una directora que "se lava las manos" y deja "en banda" a esa "pobre maestra". Creo que el relato lo menciona con esa intención: denunciar la flojedad de carácter de una directora enfrascada en sus papeles, pero poco dispuesta a acompañar a una maestra de su equipo en un trance problemático. En buena medida,

17. En la provincia de La Pampa, de donde procede este relato, se denomina "Coordinación" al rol que en otras provincias ocupan la Inspección o la Supervisión.

esa objeción me parece razonable, pues el vínculo entre la escuela y las familias es, de modo primordial, competencia de los directivos. No planteo que solo ellos deban dialogar con las familias ni que su protagonismo exima de responsabilidades a los docentes, sino que los equipos directivos, por su mirada panorámica de los procesos institucionales, tienen que asumir la orientación estratégica de este vínculo. Esto debería llevar a que la directora esté presente, sobre todo si sabe que tiene fuertes disensos con esa maestra.

Ahora bien, el foco de la escena está puesto en otro lugar: la objeción de un grupo de padres a la forma en que se enseña matemática. ¿Pueden los padres cuestionar lo que se enseña y cómo se enseña a sus hijos? Cuando echo al ruedo esta pregunta en el intercambio con colegas, más de uno plantea que *"de ningún modo"* y unos cuantos se quedan dudando un largo rato. Otros matizan: *"Depende del modo en que lo hagan"* o *"Depende de sobre qué sea el cuestionamiento"*. La pregunta no es menor, porque este derecho no fue siempre reconocido a las familias. Bajo el lema de "civilizar a los bárbaros", el legado sarmientino admitía poca o ninguna injerencia de los padres, a quienes el sanjuanino consideraba origen de los males más que partícipes de la solución. Por mi parte, entiendo que sí, que los grupos familiares tienen derecho a opinar sobre todo lo que la escuela hace o pretende hacer con sus hijos. Tienen derecho a pedir razones de cada decisión y pueden impugnar argumentativamente lo que consideran inapropiado. El modo en que lo hagan no afecta la legitimidad de su participación en los procesos educativos. Sin embargo, cabe recordar que el derecho a hablar conlleva el deber de escuchar y que las familias tanto pueden dar y pedir razones como deben atender las que presenten los docentes y directivos. En tal sentido, es también responsabilidad de la escuela generar los canales y orientar a los adultos responsables en las maneras y tonos más adecuados para presentar sus opiniones y reclamos. Esas condiciones de intercambio institucional no son fáciles de construir, si se tiene en cuenta que el diálogo respetuoso no es una práctica consolidada en la cultura política local y que cada extremo de este vínculo acuna sospechas sobre la otra parte.

Tienen derecho a participar del debate todos los que intervienen en la educación de los niños: familias, docentes, autoridades estatales y organizaciones comunitarias. Pero el derecho de todos ellos se somete

a un derecho superior que es el de niñas y niños a recibir la mejor educación posible. La principalidad del Estado en el gobierno y orientación de los procesos educativos no está por encima de esos derechos de la infancia y todo intercambio entre padres y docentes debería apuntar, en todo caso, a dirimir cuál es la mejor estrategia y los mejores contenidos para responder a ellos. John Dewey, al hablar sobre la relación entre educación y democracia, rememora a Abraham Lincoln, cuando dijo que "ningún hombre era lo bastante bueno o sabio para gobernar a los demás sin su consentimiento; esto es, sin alguna expresión por su parte de sus propias necesidades, sus propios deseos y su propia concepción de cómo debían tratarse los asuntos sociales y resolverse los problemas sociales" (Dewey, 1960: 185).

Su punto de vista es relevante para entender por qué tanto los estudiantes como sus familias tienen derecho a intervenir en las discusiones curriculares: porque son ciudadanos y tienen tanto el derecho como el deber de participar en las políticas educativas a través de la resolución de problemas que les atañen. Sostener lo contrario sería asumir una posición paternalista, por la cual son los especialistas o los dirigentes quienes saben qué le conviene a la sociedad y se lo ofrecen sin consultarla.

Más recientemente, al analizar las relaciones entre currículo y justicia social, Connell aboga por adoptar "la posición de los que llevan la carga de la desigualdad social" para revisar las tradiciones curriculares y las posiciones dominantes:

> ¿Qué nos hace pensar que la posición de las personas menos favorecidas es un mejor punto de partida para la elaboración del *currículum*? Una razón bien simple es que tal posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento (Connell, [1993] 2006: 58-59).

La voz de las familias es, en este caso, una señal de alerta hacia la institución escolar. No lo es porque provenga de un saber técnico igual o mejor que el de quienes diseñaron la prescripción curricular, sino porque aporta la mirada de una experiencia social más de una vez menospreciada en los procesos de toma de decisión del ámbito educativo.

Me detengo en estas elucubraciones, porque el conflicto no muestra a un grupo de padres que se niegan a que sus hijos reciban ciertos contenidos formativos (algo que suele ocurrir en el terreno de la educación sexual, por ejemplo) o que bregan por una enseñanza facilista y acomodaticia. Por el contrario, la escena muestra un grupo de familias preocupadas por ofrecer a sus hijos la mejor educación posible, que objetan a la docente cuando perciben que no es lo que ella les está ofreciendo. ¿Por qué podrían sospechar de la calidad educativa que les ofrecen? La docente nos da una pista cuando menciona dos veces que se trata de padres "extranjeros". Quizás sonaría diferente si la extranjería se refiriera a padres alemanes o suecos. Pero la narradora ofrece más detalles al mencionar que se trata de "bolivianos", un origen nacional que ha sido objeto de discriminación y desprecio entre las migraciones recientes, por parte de la sociedad civil y diferentes agentes del Estado.[18] Por un lado, estas familias inmigrantes tienen motivos para sospechar que algunas entidades públicas les ofrecen un trato desigual al que ofrecen a los nativos, en contra de los derechos humanos fundamentales. Por otro lado, es verdaderamente sospechoso que esta maestra machaque en su relato sobre el origen de estas familias: ¿considera que no tienen los mismos derechos que las demás? ¿Considera que no deberían reclamar, puesto que reciben educación gratuita siendo extranjeros? ¿Considera que no tienen condiciones intelectuales suficientes para interpelar su tarea como docente? No podemos responder afirmativamente a ninguna de estas cuestiones, pero tampoco quedan muchos motivos posibles para justificar la alusión de la maestra al origen de sus alumnos.

Hay en sus palabras cierto tufillo rancio a discriminación de los sectores populares, por cuanto no se los reconoce como interlocutores válidos de la tarea docente. Un ejemplo de otros tiempos puede ayudarnos a pensar qué estereotipos anidan en el subtexto de esta escena. A comienzos de la década del treinta, cuando el inspector general Juan Mantovani afrontó la tarea de reformar la educación secundaria, formó diferentes comisiones para analizar los problemas que manifestaba cada una de las ramas de ese nivel educativo. La Comisión de

18. Sobre la relación de las comunidades bolivianas con la sociedad argentina, puede verse el texto de Grimson (1999). Sobre los prejuicios y el destrato que reciben los niños de familias bolivianas en el ámbito escolar, puede verse el texto de Neufeld y Thisted (1999).

Escuelas de Comercio, por su parte, inició su trabajo consultando a los directivos de las escuelas. Entre las respuestas recibidas, se destaca por su crudeza el diagnóstico presentado por A. Mavet, directivo de una escuela de La Plata:

> En una aplastante mayoría, nuestros alumnos provienen de hogares pobres, iletrados, de evidente origen extranjero que son el sustrátum de nuestra nacionalidad en formación. ¿Qué busca ese elemento? Un título adquirido a corto plazo, de inmediata utilización para abrirse camino en la lucha por la vida. ¿Cuál es su base para estos estudios? Una deficiente escuela primaria (ya que no ignoramos las fundamentales fallas de esta última) agravada por la procedencia extranjera del hogar y su paupérrima cultura (cit. en MJIP, 1934: 56).

Como se puede apreciar, la descalificación de pobres e inmigrantes no es una novedad de las últimas décadas, como así tampoco lo es patear la pelota afuera cuando se buscan las causas de nuestros problemas. Lo más doloroso es pensar que la maestra de esta escena es quizás descendiente de una de aquellas familias estigmatizadas por haber llegado poco antes de otras tierras.

Nativos o extranjeros, cuando los familiares de los alumnos se acercan a la escuela a preguntar por los contenidos y la metodología, están expresando una valoración por lo que ocurre o lo que deja de ocurrir en la escuela. Si la escuela les importara poco, no tendrían interés en discutir sus propuestas o intentar torcer el rumbo de sus intervenciones. Resalto este punto porque más de una vez he escuchado que el reclamo de los padres menoscaba la autoridad de los docentes. Por el contrario, entiendo que toda interpelación familiar a la experiencia escolar es una oportunidad para construir autoridad, en tanto permite que docentes y directivos den cuenta de sus actos, justifiquen sus decisiones y afirmen argumentativamente el sustento de su tarea. En este caso, la autoridad de la maestra se vería afirmada si ella pudiera decir: "Estoy convencida de ofrecerles la mejor enseñanza posible, por las siguientes razones…". Quizás podría presentar fundamentos de por qué la didáctica de la matemática propicia la enseñanza a partir de situaciones problemáticas y cuestiona las tradicionales tareas de "cuentas para hacer en casa". Sin embargo, es la docente quien menoscaba su propia autoridad cuando apela a decisiones emanadas de

voces superiores (el Ministerio, la capacitación, el diseño curricular), sin sustento explícito. Son esas apelaciones las que desmerecen a quien las dice.[19] En un trabajo anterior, sostuve que

> la educatividad es el derecho de los estudiantes a que los maestros enseñemos algo que consideramos valioso para nosotros y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente. Allí radica nuestra responsabilidad de intervenir en los debates curriculares, en la definición de propósitos y estrategias que sirvan al proyecto formativo de cada escuela, adecuados al contexto en el cual trabajamos y con la convicción de que estamos aportando algo que los demás podrán apreciar o no, pero es significativo desde nuestra enseñanza (Siede, 2007: 91).

Por otra parte, en el reclamo de las familias es posible leer la incomprensión de los cambios habidos en las formas de enseñanza. En algunas ocasiones, hay colegas que mencionan las diferencias entre las prácticas de aula en Argentina y las que existen en Bolivia. Por mi parte, creo más relevantes las discrepancias generacionales: cuando los adultos de hoy íbamos a la escuela, nos enseñaban matemática de otro modo. Los cambios llegaron pronto y de modo destemplado.[20] La didáctica de la matemática (quizás la más activa y productiva de las didácticas específicas) desarrolló nuevas modalidades y estrategias, que se multiplicaron en las prescripciones y los textos escolares. Esa renovación didáctica y curricular contrapuso los veloces tiempos de la capacitación docente a la memoria escolar y las creencias pedagógicas de muchos grupos familiares, crecidos al amparo de las tablas aprendidas de memoria y las odiosas cuentas para resolver en casa. No cabe duda de que los avances en la didáctica buscan generar mejores experiencias educativas. En definitiva, sospecho que la enseñanza ofrecida por la docente

19. Imaginemos la escena de un consultorio en el que el paciente le pregunta al médico: "¿Son buenas estas pastillas que me prescribe?" y que el médico le responda con sequedad: "Son las que me mandan". Probablemente esa respuesta nos haría dudar tanto de la calidad del medicamento como del rigor profesional de quien lo recomienda sin asumir su defensa.

20. Como ejemplo personal, recuerdo que fui docente de tercer grado varios años y enseñaba a mis alumnos los primeros pasos de la multiplicación y la división. Pocos años después, cuando mi hija mayor llegó a ese grado, yo no entendía cómo le estaban enseñando. En una pertinente reunión de padres de aquella escuela pública, tuvimos que resolver algunos ejercicios que nos propuso la docente, tras lo cual nos explicó sus fundamentos. La docente calmó a todos y ofreció orientaciones para que acompañáramos a nuestros hijos e hijas desde las casas.

de la escena es mejor de lo que ella misma puede justificar. Quizás no ha tenido oportunidad de pensar que no solo debe atender al mejoramiento de su práctica, sino también incluir a los grupos familiares en el cambio cultural que ello implica. Por otra parte (y a riesgo de cometer un sacrilegio didáctico), me pregunto si resultaría tan grave mandar un par de cuentas semanales de tarea, para contentar a los padres, mientras va desplegando alternativas que el tiempo mostrará mejores que las tradicionales. Creo que los cambios no necesariamente han de ser enemigos de cierta prudencia, que permitiría distinguir concesiones de menor y mayor relevancia: ceder un poco no implica renunciar a su intención renovadora, sino inscribirla en un proceso más acompasado en el que los familiares de sus alumnos podrían sentirse más seguros.

Tal vez son esa prudencia y ese ritmo lo que suscita la tensión entre la docente del relato y su directora. Para nosotros es fácil mirar la escena a la distancia y juzgar con calma los matices enumerados. Ellas, que atravesaron la situación en medio del trajín frecuentemente vertiginoso de las escuelas, quedaron enfrentadas y quebraron las posibilidades de diálogo. Conocemos por boca de quien describe esta escena lo que ocurrió en la Jornada Institucional, pocos días después. Según el relato, la directora sugirió a su equipo docente que se adaptara *"a lo que realmente les conviene a los padres. Que los escuchemos y respetemos su posición, ya que de ellos depende que la escuela permanezca abierta"*. La frase introduce una lógica de mercado (cuidar la matrícula) para contraponerla a una lógica estatalista (hacer lo que establece el currículo). El análisis que he presentado busca distanciarse de ambas: ni busco una escuela que responda a "la demanda" por interés mercantil, ni abogo por una escuela que conciba las políticas curriculares como "bajada de línea" indiscutible. Quizás, poner énfasis en "lo que dicen las familias" no debería asimilarse a una renuncia sino a una apertura: cuando los grupos familiares quieren participar activamente en los procesos educativos de sus hijos, la escuela tiene la oportunidad de construir un aliado en su lucha por una sociedad más justa e inclusiva. Ante situaciones puntuales de convergencia en el derecho a la educación, la figura de la alianza muestra su faz más luminosa y potente. Escuchar lo que dicen las familias no implica someterse a sus designios, sino una manera de iniciar un diálogo que necesitamos más productivo, más sincero y más asiduo.

Entre los testimonios de los directivos, en la escuela de Claudio hay demandas vinculadas a una representación de la escuela propia de otras generaciones:

> *Hay familias con un esquema de escuela tradicional y quieren que eso se repita. Y es otra época, otra escuela, donde también se buscan otras competencias, y eso también genera un poco de conflicto.* […] *Para muchos, ¿dónde está la fortaleza? En que sepa Matemática y Lengua. Cuando uno los llama para entregar el boletín, quiere que estén tan atentos a Matemática como a Historia y Educación Física. Muchas veces una repitencia se dio por no haber venido a Educación Física. A veces, las familias tienen un esquema o un ideario de escuela tradicional* […] *y quieren que ese sea el que cumplan sus hijos.*

Se trata, claro está, de una tensión abierta entre expectativas familiares y dinámica de transformación interna de las escuelas. Lo que complejiza esa tensión es la rigidez de alguna parte o la expectativa de doblegar a la otra sin escuchar sus razones. En la escuela donde trabaja Fernando, algunas familias adoptan una posición clientelar: *"Pasa mucho en la educación privada y en este tipo de escuelas, que hay como una exigencia: 'Yo pago la cuota y quiero que pase esto o que pase lo otro'"*. Con mayor o menor rispidez, son muchas las familias que velan por la calidad de un servicio que contratan, a veces con mucho esfuerzo. Algunas de sus demandas, más cercanas a lo que la misma escuela espera de ellos, giran en torno a *"que un profesor explique bien o que dé cuenta de por qué un chico desaprobó"*. En función de la calidad que demandan, piden muchas entrevistas con docentes y directivos, para seguir de cerca el proceso formativo de sus hijos. *"En la semana, gran parte de la tarea que tiene el equipo directivo es de entrevistas con padres"*, señala Fernando. Eso incluye también unas cuantas entrevistas a pedido de la dirección o de los docentes, lo que expresa un vínculo estrecho y sostenido de intercambio con las familias. Muchas de las entrevistas se vinculan con proyectos específicos (como un programa de intercambio cultural con Alemania) o facetas de la vida académica (como el pasaje de un nivel de idiomas a otro), además de viajes y campamentos que requieren reuniones grupales específicas. Se trata, sin duda, de una demanda que genera desgaste. Al consultarle a Fernando si las familias invaden terrenos que nos les corresponden, él comenta:

> *Hay cosas que están en el borde. Cuestionan la forma de enseñanza, la forma de abordaje de las tareas. A veces, yo considero que son cuestionamientos que a uno le sirven, porque te sacan de la modorra.* […] *Si un docente no informa correctamente las calificaciones o no motiva lo suficiente o desacredita a los chicos, ahí son aportes que yo tomo como positivos.*

En el código que su escuela propone a la comunidad, recibe con beneplácito aquellas observaciones que le exigen a su equipo que cumpla lo prometido. Lo que agobia a los docentes puede ser visto, al mismo tiempo, como una herramienta para despabilar criterios pedagógicos, que habrá que echar al ruedo una y otra vez para justificar las propias acciones y someterlas a la crítica de la comunidad educativa.

Cuando las familias cuestionan algunos contenidos de enseñanza o la forma de abordarlos de cierto docente, las escuelas suelen recibir sus aportes como una intromisión o una amenaza. Es cierto que, en ocasiones, los reparos institucionales tienen donde asentarse, pero también es contradictorio pedir a las familias que se involucren en la escolaridad de sus hijos e impugnarlas prontamente cuando lo hacen. La construcción de criterios y modalidades de participación solo puede reposar sobre intentos fallidos, luego revisados y redireccionados. Veamos, como ejemplo, una anécdota ocurrida en una escuela secundaria.

Prohibido escuchar

Esa mañana un grupo de padres esperaba en la galería del colegio la llegada de la directora. Aún no había sonado el timbre de entrada, por lo que los alumnos, reunidos en el patio, miraban a los padres de sus compañeros de octavo año de EGB 3 tratando de adivinar qué habría pasado. De la misma manera, cada docente que llegaba a la institución preguntaba lo mismo por lo bajo, casi susurrando.

Cuando, luego de izar la bandera y saludar a los alumnos, la directora se predispuso a recibirlos, una de las madres solicitó una reunión "a puertas cerradas con la directora y la asesora pedagógica". Una vez reunidos, les presentaron un escrito donde detallaban los motivos por los cuales habían decidido asistir personalmente a tratar la cuestión. En el escrito podía leerse:

Estamos en total desacuerdo con las actividades realizadas por la profesora de Lengua, quien permite a los alumnos escuchar y transcribir en sus carpetas letras obscenas de cumbias… Consideramos que Ud. como autoridad de la institución debería mediar en esta situación y entenderá que, como padres y adultos responsables de la educación de nuestros hijos, no podemos permitir que atenten contra los valores que les inculcamos…

La asesora pedagógica sugirió a los padres que escucharan a la profesora, quien fue llamada por un auxiliar docente. Cuando llegó, se le leyó la nota de los padres y luego de escuchar explicó:

Creo que solo han visto una parte del trabajo, es cierto que he solicitado a los alumnos que traigan transcripta la letra de una cumbia que ellos escuchan, obviamente estoy en conocimiento de que las letras son obscenas y es precisamente por ello que elegí trabajar con ellas, puesto que nosotros estamos trabajando como contenido "Sinónimos", por lo cual una vez que han traído las letras pasamos a una segunda etapa donde tienen que modificar el texto, pero no el sentido de la letra, utilizando sinónimos. En realidad –aclaró muy tranquila–, pensé en mostrarles cómo se puede decir lo mismo de una manera menos grosera y más agradable a los oídos de las personas. A ellos les gustó la actividad.

En ese momento un padre se levantó e, interrumpiéndola, pidió disculpas y solicitó a la directora que estudiara el caso y les respondiera lo antes posible. Los demás asintieron, la directora los despidió amablemente, volvió a cerrar la puerta y le dijo a la profesora: "Hacé lo que te parezca".

La escena suscita numerosas preguntas, que pueden orientar nuestras reflexiones. ¿Es legítimo que las familias soliciten una reunión con las autoridades, excluyendo la presencia inicial de la docente? En tal sentido, ¿es pertinente que, luego de aceptar la exclusión inicial, la asesora sugiera convocar a la docente para escuchar su punto de vista? Llegado a ese punto, ¿es conveniente que la docente brinde su explicación ante un grupo de padres que la cuestiona? ¿Cómo puede interpretarse el pedido del padre que interrumpe la explicación y se retira? Finalmente, ¿puede entenderse como una expresión de apoyo hacia la docente la indicación de la directora: *"Hacé lo que te parezca"*?

Como todos los ejercicios de análisis que proponemos en este libro, la información es limitada y sesgada por la perspectiva de quien narra la escena. Probablemente se trate de la docente involucrada, lo cual explica el carácter detallado de sus argumentos, frente a las pinceladas gruesas en los tramos donde se expresa el punto de vista de otros personajes del relato. Si esto es así, podemos sospechar que buena parte de las preguntas que hicimos en el párrafo anterior son también las que ella se hizo al enhebrar los recovecos de la escena que le tocó vivir. Es posible, también, que se haya sentido atacada por las familias y desprotegida por las autoridades, por lo que su narración abunda en los matices de su propia percepción (las expectativas y susurros ante el grupo de padres, su voluntad de escucha y la intención formativa de sus decisiones didácticas), mientras que los demás actúan de modo cuestionable, incomprensible o arbitrario.

A veces, en talleres con docentes, algunos participantes se solidarizan con la colega y asumen que, si uno trabaja con compromiso y consistencia, nunca falta un grupo de padres que viene a cuestionar lo incuestionable. El argumento subyacente del relato parece favorecer tal posición, al tiempo que pone a su protagonista en el lugar de víctima inocente. Por mi parte, sin desmerecer los sentimientos ni las preocupaciones de la docente que narra, creo que es bueno desgranar algunos aspectos que, si bien no nos darán ninguna respuesta definitiva sobre la situación, podrían ayudarnos a evitar un juicio de valor lapidario.

¿Es legítimo que las familias soliciten una reunión con las autoridades, excluyendo la presencia inicial de la docente de la cual hablarán en la entrevista? Muchos colegas se indignan ante esta posibilidad y argumentan que todos los diálogos deben ser públicos y transparentes. Por mi parte, entiendo que muchas situaciones ameritan discreción y que es potestad de las autoridades de una escuela evaluar si, en ciertas circunstancias, esa exclusión inicial es conveniente. No se trata, por supuesto, de impedir la intervención de la docente cuestionada ni de juzgarla sin escuchar sus argumentos, sino de dar inicio a un intercambio que seguramente tendrá varias instancias, en las cuales podrá exponer su punto de vista. Ante sospechas de abuso, de maltrato, de discriminación, de arbitrariedad, por ejemplo, es lógico considerar que las familias busquen un interlocutor alternativo,

generalmente un superior inmediato. Habilitar ese camino no implica excluir al docente, sino garantizar que la institución preserve la permeabilidad necesaria para resolver problemas delicados. Por otra parte, en temas como los reseñados, una instancia de interlocución segmentada evita escenas de desaire, de violencia o de incremento de las tensiones; es decir, que la dirección hable con las familias por una parte y con el docente involucrado por otra puede contribuir a generar unas condiciones de diálogo que, quizás, no están dadas al inicio. La pretensión de publicidad y transparencia, lejos de favorecer la comunicación, puede acelerar colisiones irreversibles, que quizás sea difícil desandar posteriormente.

Lo llamativo de este caso es que el contenido del reclamo no alude a algo tan grave ni tan urgente. Sorprende encontrar tantos padres con hijos en nivel secundario informados sobre el enfoque de enseñanza de una materia y preocupados por los matices valorativos de una consigna. No tenemos información suficiente para explicarnos esto: tal vez se trata de padres demasiado escrupulosos (así lo sugiere el relato), tal vez se trata de una impugnación más general de esta docente y solo se relata el último gesto que suscitó encono en las familias. Es un tramo de la escolaridad en que la queja usual de las instituciones es que los padres se involucran poco y, por eso, el relato no da cuenta de qué puede haber motorizado esa movilización del grupo. Todo parece indicar que a esas familias les preocupaban más cuestiones que la que la docente recupera en su relato. ¿Estoy sugiriendo que ella miente? No necesariamente, pues la preocupación por preservar la imagen de sí mismo puede llevar a que, muchas veces, una persona aprecie los datos de modo sesgado o se detenga en un costado menor de la situación, perdiendo de vista matices relevantes, no para mentir a otros, sino para mantener una imagen de sí.

Avanzando en nuestro análisis, ¿es pertinente que, luego de aceptar la exclusión inicial, la asesora sugiera convocar a la docente para escuchar su punto de vista? En línea con nuestras consideraciones anteriores, la voz de la docente debe ser escuchada, una vez que las autoridades han recibido el cuestionamiento y cuando están seguras de poder garantizar las condiciones del diálogo. El resultado final indica que esas condiciones no estaban plenamente garantizadas, pero es cierto que eso solo puede verse una vez que los involucrados hayan jugado todas sus cartas. Creo que, si el problema real es el que se relata, la convocatoria a la docente fue pertinente y necesaria.

Llegado a ese punto, ¿es conveniente que la docente brinde su explicación ante un grupo de padres que la cuestiona? Entiendo que sí y ese es, cada vez con mayor frecuencia, el reclamo a cualquiera que asuma posiciones de autoridad pública: que explique por qué hace lo que hace. Esa docente atraviesa una instancia difícil y tensa, pero tiene también una oportunidad no siempre disponible: la de hablar, justificar y convencer. Sus decisiones didácticas provocaron sorpresa y desaprobación. ¿Qué mejor oportunidad para explicar los fundamentos de su elección? Muchos familiares escucharon su exposición y uno de ellos (solo uno, según el relato) la interrumpió y se fue.

¿Cómo puede interpretarse el pedido del padre que interrumpe la explicación y se retira? Probablemente como un desaire, como una manifestación de desacuerdo que no ha podido expresarse coloquialmente, pero también como un gesto de derrota, pues la práctica "descabellada" de la docente tenía más asidero del que suponían. Hay, en el reclamo, una mirada sobre lo que esas familias esperan de la enseñanza, que no condice con las prácticas de la docente. Puede desmerecerse esa visión, tildando a las familias de "conservadoras" y "retrógradas", o intentar escuchar qué ideas subyacen en ese reclamo.

Lo que en esta escena está en discusión es algo del sentido de la enseñanza escolar, es decir, qué esperan las familias que la escuela les ofrezca a sus hijos e hijas y qué entiende esta docente que debe ofrecer. Esas "letras obscenas de cumbia" conmueven algo de las expectativas que ese grupo de familias deposita en la escuela, como contrato subyacente a una relación pedagógica. Lo que la docente ofrece, como material que "interesa" a sus estudiantes, es algo con lo cual esas familias no querrían entrar en diálogo, porque esperan que la escuela proponga alternativas superadoras a los circuitos culturales por los que transitan sus hijos y no que ahonde en ellos. El cuestionamiento, entonces, puede comprenderse en el debate recurrente entre "esfuerzo" e "interés", que a veces invade las salas de profesores. Tras valorar el esfuerzo que exige la escuela secundaria de Francia, Beatriz Sarlo evalúa que

acá somos bastante más vivos que los franceses y no vamos a dejar pasar la oportunidad de conectar a Divididos con los cielitos patrióticos de Hidalgo si a la imaginación del profesor le damos el tiempo para buscar los puntos de contacto. Nuestra escuela corteja el mundo de los chicos en lugar de ofrecerles la alternativa de conocer otros mundos. Nuestra escuela es juvenilista y se considera tanto más avanzada cuanto más adula a sus jóvenes a quienes llega a tratar como clientes. Este costado mercantil "progre" se evidencia cuando muchos hablan de llenar la escuela de contenidos que a los chicos les resulten interesantes, sin explicar qué se entiende por "interesante". Está claro, a esta altura de lo escrito, que hablamos de las escuelas para chicos de capas medias y altas. Las otras, como corresponde a los pobres, son el reino de la necesidad (Sarlo, 2001: 109).

La ensayista valora lo que la escuela francesa propone como desafío, como invitación a la superación personal y al contacto con formas culturales superiores, con las que un estudiante difícilmente entraría en relación si no fuera en la escuela o a través de ella. Sarlo reivindica lo que el aprendizaje tiene de autodisciplina, en desmedro de las propuestas edulcoradas de aprendizaje fácil e instantáneo. En la escena que analizamos, la docente explica que su propuesta es una puerta de entrada hacia saberes académicos, pero eso no siempre satisface a grupos familiares habituados a una vida de privaciones y sacrificio. La frase final de Sarlo alude a las diversas resonancias de clase: quienes tienen mejores condiciones materiales pueden esperar escuelas divertidas y amigables, mientras que los sectores más exigidos por el contexto socioeconómico suelen esperar que la escuela contribuya a instaurar en sus hijos cierto espíritu de abnegación, con la convicción de que "la vida es dura" y hay que prepararlos para eso. Es un reclamo frecuente en los sectores medios empobrecidos o en los sectores de clase baja que aspiran a superar su condición actual. Una enseñanza preocupada en develar y satisfacer los intereses de sus estudiantes puede, desde esa mirada, debilitarlos en la lucha cotidiana, distraerlos de lo que preocupa diariamente a sus familiares y del futuro que aspiran a alcanzar a través del esfuerzo sostenido.

En mi opinión, buena parte de los aprendizajes más valiosos requieren dedicación y autodisciplina, pero eso no excluye el interés y la pasión. Por el contrario, estos pueden funcionar como motores emocionales que sostengan proyectos de largo alcance: quien quiera

avanzar en el arte, en la ciencia, en el deporte, habrá de poner empeño, voluntad y método, pero también pasión. Parte del trabajo de la escuela es, como aporta Sarlo, esa invitación a la superación personal y la construcción de desafíos individuales y colectivos. Lo que Sarlo y estos padres no admiten es que el interés sea una vía de ingreso hacia ese propósito. Es cierto que una escuela se desmerece a sí misma si deja su proyecto pedagógico atado al interés y al aprendizaje siempre agradable, pero también es cierto que la escuela se torna árida si solo pide y ofrece un currículo destemplado, que recién cobrará sentido al final del camino. El desafío de la enseñanza es tornar interesante lo que es valioso. La escuela puede mostrar que su propuesta formativa ofrece respuestas a buena parte de las necesidades e intereses más profundos de sus estudiantes. En esa línea, es tan comprensible la preocupación de ese grupo de padres como la intención pedagógica de esa docente.

Finalmente, ¿puede entenderse como una expresión de apoyo hacia la docente la indicación de la directora: *"Hacé lo que te parezca"*? Es probable que ella lo considere así, pero quien narra no lo toma en tal sentido. Tal vez percibe que esa directora se mueve hacia donde vira el viento y tanto puede apoyarla hoy como dejarla a la intemperie si hay algún reclamo desde instancias superiores. Tal vez entiende que la voz de las familias merece una escucha más respetuosa, no necesariamente para aceptar sus reclamos, sino para dialogar sobre lo que escuela y familias buscan y esperan, sobre lo que quieren y ofrecen. Es tan autoritario aquel padre que se va para no escuchar lo que no comparte como esta directora que despliega un ritual de escucha sin intención de abrirse a lo que las familias plantean. Recibí esta escena con su título y, tras desglosar estos aspectos, supongo que ese "prohibido escuchar" alude al desencuentro que ambos polos manifiestan en esta escena. También sugiere que está prohibido pensar juntos y asumir constructivamente ese cuestionamiento para avanzar hacia una escuela mejor. La directora no solo ofrece un apoyo bastante mezquino, sino que elude una oportunidad de intercambio que podría hacer crecer sustantivamente el trabajo de su institución.

Entre los directores que entrevistamos, no son muchas las referencias a escenas de desaire, agresiones y maltrato, pero las pocas que mencionan son relevantes y tiñen la vida cotidiana de la escuela.

Fernando, por ejemplo, menciona un episodio reciente en su escuela: *"Anteayer hubo un papá de la escuela que entró intempestivamente, diciendo que todos nuestros alumnos eran unos tarados, porque su hija había recibido un golpe en la cabeza, en la clase de Educación Física"*. La escuela tiene un protocolo de actuación ante golpes en la cabeza y había dado aviso a una empresa de emergencia médica. El enojo de ese padre se debía a que la semana anterior había ocurrido algo semejante, pero no podía alegar descuido por parte de la escuela. *"Ahí es donde uno pone un freno. 'Mire, usted no puede calificar al resto de los chicos de esta manera; el docente encuadró la clase correctamente'."* Su intervención puso un límite justo y necesario, pero seguramente la escena erosionó las bases emocionales de su tarea por el resto del día. Ese soporte subjetivo es el que demanda atención cuando un directivo recibe el ataque destemplado de uno o varios familiares. Es lo que rememora Analía de sus primeros tiempos como directora: *"La llegada a la escuela para mí fue un desafío. Vine con mucha alegría y ese año tuve un episodio puntual que fue muy desagradable: una denuncia de abuso"*. Según narra Analía, la acusaban a ella misma de abusar de una alumna de la sala de 5 años, a quien le habría bajado el pantalón. La situación se originó en una madre con problemas psiquiátricos, otra madre muy alterada por problemas personales y una decena de padres que empezaron a preguntar qué había pasado y luego se plegaron a denuncias y petitorios. Finalmente, la acusación fue desestimada, para lo cual fue muy útil un acta previa, en la que quedaba claro que era la madre denunciante quien, a su vez, había sido denunciada por su pareja. *"Yo llegaba nueva* –dice Analía– *y era muy vulnerable"*, frente a unas mamás que querían proyectar en la escuela sus propios problemas. *"Ella me decía que me iba a arrancar los ojos, que me iba a matar. Fue una cosa violenta"*, narra Analía, recordando con dolor una situación que duró pocos meses, pero resultó agobiante. En su caso, como en el de muchos colegas, las presencias que cuestionan y amenazan erosionaron su nombre y su autoestima, pero logró atravesar el episodio con energías renovadas, con apoyo de la supervisora y de su equipo, con convicciones fuertes y pasión por la tarea que lleva adelante.

D. De creencias y valores

Hemos visto, en el primer capítulo de este libro, que hay múltiples estructuras familiares. Por más que la escuela y otros agentes públicos abogaron durante mucho tiempo por instaurar un modelo único, los grupos familiares se han diversificado y continúan transformándose, en un proceso inacabado de renovación de la organización doméstica y los lazos de parentesco. En esa dinámica de cambios, ¿cuál es la familia de cada uno? Si la mirada general nos permite reconocer la diversidad, ¿cómo establecer el contorno de la familia propia, deslindando los que están dentro y fuera de ella? En un trabajo anterior (Siede, 1998), mencionamos los riesgos que implica tomar como objeto de estudio los grupos familiares de los alumnos, por lo que esto conlleva de intromisión en la intimidad. Ahora bien, ese tipo de intromisiones no solo pueden ocurrir en la enseñanza sistemática, sino en numerosos intercambios informales que se dan en las aulas, cuando alguno señala rasgos o cualidades de su familia y recibe algún tipo de juicio o consideración por partes de sus pares y de los docentes. Este es el caso de una escena que transcurre en una escuela rural cordobesa, narrada por la docente que la protagonizó.

En la cama

Nuestro caso se da en un contexto rural, en una comunidad pequeña. Las familias del jardín van construyendo lazos afectivos entre sí y "conforman" de este modo nuevas familias.

Dentro de un momento cotidiano como es la merienda, una niña comenta a su docente que ahora su papá es Fabián, el padre de otro compañero. La docente le pregunta: "¿Por qué pensás eso?", a lo que la nena responde: "Porque duerme en la cama con mi mamá". La maestra le explica que, por más que ahora estén todos viviendo en la misma casa, su papá va a ser siempre Diego (progenitor).

Esta situación generó conflictos entre los niños de la sala, por lo que la maestra tuvo que actuar como mediadora, tratando de solucionar las dudas e inconvenientes que se presentaron.

Se trata de un texto redactado para un curso de capacitación sobre la relación entre familias y jardines. Ante el pedido de relatos que expresen esa relación, esta colega inicia su texto mencionando el "caso" que quiere presentar. Esa referencia connota cierta alteración de sus esquemas de comprensión: lo que quiere mostrar es un caso anómalo, una rareza, algo que la desborda o la escandaliza. También me llaman la atención, en tal sentido, las comillas que rodean a la palabra "conforman". Este y otros relatos dan cuenta de las representaciones sociales que tiñen las miradas de muchos docentes sobre el mundo doméstico. En muchos encuentros con colegas percibo cierta zozobra por la distancia entre las relaciones sociales efectivamente existentes y las que habitan nuestra imagen del mundo, que suelen ser más ordenadas, estables y comprensibles. Este desasosiego se emparenta con aquella nostalgia por los míticos tiempos de las familias felices, que mencionamos en el primer capítulo de este libro. La vida real de las comunidades, en cambio, es inestable, no siempre racional, a menudo alborotada por decisiones personales que responden a lógicas opacas para un observador externo. En tal sentido, creo que esas representaciones operan como un obstáculo relevante para el diálogo efectivo con las familias de nuestros alumnos y es lo que aprecio en este relato.

La docente dice que media entre sus alumnos, cuando en realidad interviene dando una explicación contradictoria ante el comentario de una alumna sobre su propio grupo familiar. Ella dice que tiene un nuevo "papá", lo que comporta cierto juicio de valor sobre la configuración de su núcleo doméstico. No solo describe la presencia de otro hombre junto a su madre, en reemplazo de su pareja anterior. Este juicio es, probablemente, un intento de comprender la dinámica de su entorno y quizás tenga una estabilidad muy precaria, pues los sujetos vamos variando, a lo largo del tiempo, la mirada sobre la novela familiar y nuestro lugar en ella. Quizás hoy llama "papá" a Fabián, el nuevo novio de su madre, porque reconoce en él ciertos gestos y actitudes esperables de un padre; tal vez otro día, ante un desacuerdo o un reproche, le espete un insultante "¡Vos no sos mi papá!", como muestra de desagrado y reivindicación de su vínculo anterior con Diego, el progenitor. No sabemos, no podemos saber, qué vaivenes atravesará esa relación en el tiempo, ni cómo variará la consideración de ella que hará esa niña.

Comprender la propia familia abarca toda la vida y conlleva esfuerzo, reflexión y búsquedas que no se agotan en el tiempo de la infancia.

La escuela no tiene derecho a juzgar quién y cómo integra la familia de cada alumno. Meterse "en la cama" de madres y padres es invadir un terreno en el que la escuela no tiene legitimidad de intervención. Desde el punto de vista psicológico, no hay por qué identificar al progenitor con el padre, pues quien aporta la simiente no necesariamente es quien se erige como figura paterna. El posicionamiento de esta maestra, amén de invadir un ámbito que no es de su incumbencia, expresa sus propias limitaciones para acompañar y aceptar la dinámica de grupos familiares en movimiento, que cuestionan sus marcos interpretativos y su esquema de valoraciones. Lo que *"generó conflictos entre los niños de la sala"* no fue el comentario inicial, sino su encorsetada forma de desacreditar la visión de esa alumna, para tratar de ordenar ese vínculo doméstico bajo su dedo admonitorio.

La escena ejemplifica una situación bastante habitual con niños pequeños, al menos en sectores de clase media, pues ellos suelen mostrar aspectos de su vida privada con razonable inocencia y expresar sus vivencias sin demasiado filtro de discreción. A medida que crecen, la conquista de la propia intimidad conlleva la construcción de una capa de vergüenza y recato, sobre todo ante miradas que pueden resultar amenazantes, como la institución escolar o el grupo de pares. Juicios como el de esta chica, expresados a viva voz en la sala del jardín, a mayor edad suelen convertirse en comentarios más sutiles, en encuentros más reservados. Muchos chicos buscan y encuentran momentos para dialogar a solas con sus docentes o rodeados de pocos compañeros. En esos instantes, aflora lo que les pasa y los preocupa, cómo perciben el mundo que los rodea y el lugar que ocupan en él. Generalmente no piden respuesta de los maestros, pero la esperan y, en algunos casos, la temen. Expresan sus cuitas con sigilo y anhelan alguna orientación o mirada comprensiva. Ambas situaciones, la expuesta a viva voz que muestra ese relato y la confidencial que puede presentarse en otra circunstancia, interpelan el rol de los docentes, pues invocan su intervención como adultos significativos.

La docente de la escena que analizamos parecía adoptar una actitud de respeto y cuidado cuando le preguntaba a su alumna: *"¿Por qué pensás eso?"*. Pero la respuesta desequilibró sus esquemas inter-

pretativos y prefirió cerrar el diálogo con su propio juicio admonitorio. Quiso ordenar el mundo de modo tal de hacerlo semejante a las ideas que habitan su cabeza, con lo cual cercenó la riqueza de una exploración que auspiciaba cierta profundidad. Esos prejuicios son objeto de trabajo subjetivo para docentes y directivos, que pueden operar sobre sus propias representaciones y transformarlas, si mantienen cierta flexibilidad y apertura mental ante la dinámica social. Es lo que relata, por ejemplo, una directora de escuela de Chubut:

> Emanuel era nuestro alumno hacía unos meses. Teníamos algunas cuestiones importantes que creíamos necesario hablar con sus papás y los llamamos. El día de la cita se presenta su mamá con una vecina. Cuando la invito a pasar, le pido a la vecina que nos aguarde afuera, ya que lo que quería hablar con la mamá de Emanuel era "privado". La mamá me aclara que la señora no es su vecina sino su pareja. Ambas, mamás de Emanuel. Me quedo muda. Reconozco mi torpeza, mi falta de "cancha" para manejar la situación y le digo a la mamá (a una de las mamás) que me encuentro perturbada por la situación, que si le parece bien acordamos otro día de conversación. La mamá me dice que no, que mañana no pueden venir, que hablemos perturbadas. Y hablamos (Punta, 2013: 59).

Con delicadeza y trazo sutil, Teresa Punta incluye su propia zozobra como ingrediente activo en el relato y asume que el problema no está "del otro lado", en la familia de Emanuel, sino en el terreno de nuestras representaciones. Entre los entrevistados, Liliana alude a la variedad de grupos familiares y cómo esa diversidad afecta la relación con su escuela:

> *En mi jardín, pasamos por cuatro generaciones con formaciones distintas, porque tengo hasta bisabuelas. Al tener padres tan jóvenes, tengo abuelas de 40 años y la bisabuelas de 60. Cuando viene la bisabuela, me viene con un discurso. Cuando viene la abuela, le echa la culpa a la bisabuela o a la nieta. Y la nieta me dice: "No me dejan hacer nada".* […] *Y vuelven a pasarnos el problema a nosotras, a ver qué solución les damos.*

El corte generacional es una referencia usual en muchas escuelas, aunque la brecha parece haberse ampliado y algunas instituciones reciben padres y madres cada vez más jóvenes, mientras otras reciben madres y padres añosos. Sigue el relato de Liliana: *"También tengo*

padres grandes, de 50 o 60. El otro día una creyó que era el abuelo y era el papá de la nena de 4. […] *Son todas parejas 'los tuyos, los míos, los nuestros'".*[21] Claudio, por su parte, explica que la relación de las escuelas con las familias no se da solo con padres y madres u otros adultos responsables de sus alumnos, sino también con los estudiantes que ejercen su maternidad o paternidad mientras están cursando su escolaridad.

> *Es una situación que debe estar en muchísimas escuelas* –comenta Claudio–. *Aquí y en tantas escuelas se lo toma como una preocupación y se buscó la forma de darle contención con la sala maternal,* […] *con una propuesta pedagógica. Es multiedad, de 45 días a 3 años. Los chicos desarrollan su jornada escolar, de lunes a viernes, mientras el bebé está en la sala. Madres, padres y el proyecto está pensado, desde la Dirección General de Escuelas, para hermanos también.* […] *Esto, en los últimos años, ha permitido el egreso de varias chicas que no tenían quién se lo cuide. Estaba naturalizado que "tuvo un bebé, ya está, se tiene que quedar en casa" o, si es varón, "tendrá que ir a trabajar".*

La escuela atraviesa, a veces de modo estridente, a veces en puntas de pie, las tensiones que cada comunidad acumula y las tendencias abiertas en torno a la diversidad cultural y las elecciones de vida. Graciela aporta su experiencia en el ámbito rural: *"La cooperadora organiza eventos para recaudar fondos.* […] *Acá a la gente le gusta la fiesta, es fiestera. Ahí tenés la escuela llena.* […] *La comunidad toda, porque, al no haber otra cosa, todo lo cultural, social, todo es la escuela. Es el centro de todo"*. La música y el baile convocan más a las familias que los actos académicos, porque la escuela cumple una función de nucleamiento que estaría ausente sin ella. Ramona, por su parte, explica cómo la escuela es un espacio de encuentro de las diferencias en un ámbito pueblerino: *"A nivel cultural, somos, todavía, un pueblo. Dejamos las bicicletas afuera, dejamos las puertas abiertas…"*. Ramona comenta que algunos vecinos del pueblo se van a buscar trabajo a otros lugares y quizás vuelven tiempo después, *"buscando apoyo de*

21. *Los tuyos, los míos y los nuestros* es el nombre que se dio en Latinoamérica a la película *Yours, mine and ours*, que tuvo una versión en 1968 y otra en 2005. La primera fue muy exitosa en tiempos en que las familias ensambladas no eran muy frecuentes, por lo que el título de la película comenzó a usarse como referencia a este tipo de familias.

sus familiares". Ese reflujo migratorio explica que *"por ahí vienen niños de otros contextos totalmente diferentes"*, lo cual moviliza algunos conflictos vinculados con la diversidad.

> *Acá nunca un varón se puso un arito, por ejemplo. Vino un niño de Buenos Aires con un aro y generó toda una revolución, tanto en los niños como en los padres. "¿Cómo va a usar aro, si aro usan las nenas?" Eso fue motivo de charla, de diálogo entre los compañeros, porque es una forma de discriminar. Si Maradona usa aritos… Nosotros no estamos habituados, pero no somos quiénes para juzgar.*

De todos modos, Ramona aclara que es muy poca esa movilidad y su comunidad se mantiene bastante estable en el tiempo, sobre todo por la falta de trabajo de quien recién llega. Mónica, en su escuela urbana bonaerense, observa cómo se recrean esas disputas por lo que está permitido o prohibido a los adolescentes:

> *Yo considero que un arito o un gorro no los hace ni más ni menos inteligentes. Hay profes que se ven resistentes a estos,* [pero] *ellos generan identidad con el tatuaje o, si les sacás el gorro, se ponen la capucha. Es una manera de protegerse, no sé.* […] *Realmente, ¿ellos hacen la tarea? ¿Responden a la propuesta del profesor? Sí, entonces yo no veo el problema. ¿Por qué debería sacarse la capucha…? Yo siempre manifiesto esto en las reuniones.*

El ámbito de la vida personal puede suscitar recelos, enconos y cuestionamientos cuando familias y escuelas se entrometen en la privacidad de su contraparte. ¿Pueden las familias inquirir sobre las actividades, las actitudes y las elecciones de los docentes fuera de su ámbito laboral? ¿En qué medida esos aspectos afectan su desempeño como maestros o directivos? Por el contrario, ¿tienen derecho los docentes de indagar en la vida privada de los adultos referentes de sus alumnos? ¿En qué medida las elecciones y los valores de esos familiares afectan su rol en relación con los niños y adolescentes que están a su cuidado? En la tradición normalizadora de fines del siglo XIX, bajo el auspicio del higienismo social, la respuesta a esas preguntas iría invariablemente en desmedro de toda intimidad, bajo la convicción de que la integridad moral abarcaba el conjunto de acciones y creencias de cada persona.

Al hablar de una "persona decente", "normal", "de bien", "de buena cuna", entre otras expresiones, el ideario normalizador establecía un parámetro único y estable como vara de medición de varones y de mujeres, en su desempeño como docentes, como padres, como madres. Tras un largo siglo de bulliciosas conquistas y transformación de los parámetros culturales, ¿cuánto de aquella tradición pervive en el imaginario social y afecta la relación entre familias y escuelas? La escena que propongo analizar a continuación, de una localidad pequeña del interior del país, plantea algunas pistas para reflexionar sobre la actualidad de aquella visión.

¡Qué ejemplo!

Soy directora de una escuela primaria, que alberga niños de entre 6 y 14 años de edad. Hace aproximadamente dos meses, era un lunes, recibo a la mamá de una niña que cursa segundo año del primer ciclo. Estaba preocupada por la situación que vivió el fin de semana anterior, mientras tomaba helado con su familia en el centro de la ciudad. En el mismo momento se cruzan con el profesor de Plástica –a quien ella no conocía a pesar de que estaba dando clases desde abril–, que iba acompañado por "¡un travesti y otro hombre!, haciendo demostraciones cariñosas fuera de lugar", dice la mamá. Y me plantea: "¿Cómo puede ser que sea profesor una persona 'así'? No puede ser. Hay que hacer algo. ¡Ese hombre tiene el demonio en el cuerpo!".

Comienzo a explicar a la mamá que el profesor está dando clases desde abril y no hubo problemas en cuanto a su actividad profesional, que es lo que importa en la escuela, ya que uno no puede intervenir en la vida privada de las personas; aunque la señora poco me escucha, ya que insiste en que no puede ser que ocurra esto. "Está trabajando con chicos menores. ¿Qué ejemplo es? Con mi marido estamos muy preocupados."

Desde mi lugar, sugiero reflexionar sobre el trabajo del profesor, que hasta ese momento es bueno, "los chicos trabajan bien, no podemos discriminar según su comportamiento privado", aunque reconozco que nuestra profesión nos obliga a ser más cuida-

dosos en la exposición pública. En el tramo final del diálogo con la mamá, como nota que mi posición frente a la situación es dejar al profesor en su cargo, propone retirar a su hija durante la clase semanal de Plástica. Allí le planteo que podría hacerlo, pero aclaro que voy a consultar a mis superiores sobre la manera de evaluar a la niña, ya que ella debe cumplir con los objetivos del área.

La escena pone foco en un problema clásico de la función docente, que es la relación entre la vida privada y la vida profesional. En las grandes ciudades, es más sencillo deslindar ambos terrenos, pues no necesariamente los docentes viven cerca de las escuelas en las que trabajan ni tienen interacción con sus alumnos y familiares fuera del ámbito escolar. En las localidades pequeñas, en cambio, resulta difícil resguardar la privacidad: docentes, estudiantes y familias suelen conocerse antes de asumir esos roles, se entrecruzan de diversas formas durante el ciclo escolar y pueden reencontrarse repetidas veces en los años posteriores. Esto también ocurre en algunos segmentos de las grandes urbes, donde se mantienen rasgos de vida barrial, con vecinos que se conocen de largo tiempo y circulan por espacios y situaciones comunes. Pasear por el centro y tomar un helado, como se relata en la escena, puede ser una actividad recreativa habitual, donde se distienden niños y adultos, personajes que transitan cotidianamente las escuelas. Allí puede verse a algún docente o directivo sin sus ropas de trabajo, en compañía de sus propios familiares y amigos, fuera de sus funciones pedagógicas. ¿Qué es lo que sorprende a esta familia cuando se encuentra con el profesor de Plástica? Que los gestos e interacciones manifiestan cierta orientación sexual del docente y que esa conducta resulta escandalosa a los ojos de esta familia. En el imaginario social se condensan formas consideradas "normales" de vivir la vida, que excluyen otras alternativas bajo el mote de "anormales". El estereotipo considera "normal" la existencia de una pareja heterosexual para la formación de una familia y, aunque actualmente se reconoce la existencia de una multiplicidad de configuraciones familiares, pervive el modelo de familia nuclear como único garante de la "buena crianza de los hijos". En consecuencia, algo que ocurre fuera del ámbito escolar y que no tiene relación directa con la tarea profesional del docente es remitido a la institución en una entrevista

con la directora y se convierte en una evaluación moral sobre la personalidad del profesor involucrado en la escena.

Si esto ocurre en el centro de la ciudad y a la vista de todos, hay otras interacciones que se dan de manera menos ostensible. En los últimos años, los intercambios se han multiplicado por la expansión de redes sociales que, por vía digital, difunden las actividades de estudiantes, familiares y docentes. Las fotos, los videos, las expresiones coloquiales que docentes y familiares comparten con sus amigos o conocidos recorren el amplio espinel de quienes acceden a esa información y no siempre comparten los códigos ni pueden recrear el contexto en que se produjeron. Por ejemplo, la foto del maestro en una cena con sus amigos de la adolescencia, la imagen de una docente en alguna actividad doméstica o recreativa con su grupo familiar, el video de la directora paseando en unas vacaciones, entre otras posibilidades, muestran facetas que antes no eran accesibles para los grupos familiares de los estudiantes y suscitan comentarios y juicios de valor, que pueden luego afectar las relaciones institucionales en las escuelas. Así como las familias juzgan a los docentes, los docentes juzgan a las familias.

Lo que cada grupo familiar expresa en las entrevistas y reuniones institucionales frecuentemente se multiplica si hay intercambios fuera del ámbito escolar, en otros sitios de la ciudad o en las redes sociales. En consecuencia, podemos volver a encontrar, en tiempos más flexibles y cambiantes, aquella red de contralores recíprocos que proponía Rodolfo Senet para prolongar la acción de la escuela más allá del aula, según mencionamos en el capítulo 1. Tanto a principios del siglo XX como andando ya el XXI, las instituciones son espacios de socialización en los que merodean el rumor y las sospechas, las intrigas y las impugnaciones morales. En 1914, Manuel Gálvez publicó su novela *La maestra normal*, que transcurre en la apacible La Rioja de aquel tiempo. Relata los amores entre un profesor recién llegado a la ciudad y una maestra de la zona, ambos docentes de la Escuela Normal, atravesados por las intrigas y los conflictos de la institución escolar, su estilo de gobierno, la organización y las costumbres del viejo normalismo. En la mirada de Gálvez, el laicismo, ajeno a toda religión, ha privado a los alumnos y a los maestros de una orientación moral que, en la tradición católica, regulaba la vida privada y protegía de los excesos y desvíos. Protagonizan la novela una maestra y un profesor, que se relacionan

en sus domicilios particulares, fuera de la escuela, porque no tienen el mismo lugar de trabajo, pero suscitan la ira y los reproches de una sociedad prejuiciosa y pacata, bastante más permisiva con los varones que con las mujeres. Mucho ha bregado la sociedad de cuño patriarcal por encorsetar los modos de ser mujer en un patrón rígido y sumiso, al que la pedagogía ha adherido delineando un rol docente que pretende doblegar el deseo y sujetar la vida privada de la maestra a su rol. Así lo planteaba Víctor Mercante:

> La escuela tiene un corazón que le da la vida: la maestra. Los mejores años, aquellos cuyas horas consagran las de su sexo al tocado, al salón, al teatro, a las tardes del bosque, al tennis, a los viajes de placer, a la amiga predilecta, a la tertulia, a los saraos, ella los sacrifica al niño, dócil a sus deseos, paciente a sus caprichos, constante en la obra, valiente en la fatiga, soportando la mezquindad de los unos, la dureza de los otros, el peso de una labor ruda y sin premio, que fuera injusta y cruel, si de sus afanes no naciera la vida fuerte y pura de una generación. Su labor es, como la de los grandes trabajadores, anónima. Es la señorita; en la escuela la llaman Adela, Juana, María, Amalia; pierde su apellido y, comúnmente, a los 20 años, solo se retiene la imagen fugaz de aquella que tan solícita fué con nosotros y que con la sonrisa, como un rayo de sol, en los labios, puso las armas de más poder en nuestras manos: la pluma para escribir, el libro para leer (Mercante, 1925: 11; se conserva la grafía original).

La cita alude a "señoritas" sin apellido y sin vida social, sin pretensiones de reconocimiento salarial ni asco al sacrificio. ¿Cuánto de esa imagen perdura en las expectativas de las familias hacia el sistema educativo? ¿Cuánto se sustenta en esa imagen la impugnación a la joven maestra que llega al aula con tatuajes y *piercings*, a la docente militante que exige un sueldo justo, a la mujer que no reduce su vida a la actividad docente? ¿Cuánto se traduce de esa imagen en la sospecha hacia los docentes varones que incursionan por el nivel inicial o los primeros años del primario, hacia los maestros pelilargos, hacia los amanerados? La afectividad, la sexualidad y los hábitos recreativos de quienes ejercen la docencia suelen juzgarse aún hoy con parámetros heredados de aquella pedagogía normalizadora, que pervive entre las paredes de la escuela y en la vereda donde las familias esperan la salida de sus hijos.

Entre los directivos que entrevistamos, Vilma comenta:

> *Todavía está instaurado esto de que la maestra jardinera tiene que ser joven y simpática. Cada una tiene su personalidad, cada una tiene su forma de comunicarse con el otro, no siempre tiene ganas de reír. Mientras la comunicación sea clara, precisa y en buenos términos, a mí no me importa si se ríe o no, o si muestra simpatía o no. Dentro del aula, si trabaja y cuida a los nenes, no me importa si es más o menos simpática, pero esas cuestiones todavía las tenemos que ir trabajando, porque las familias entienden eso de que tenés que ser joven para ser maestra jardinera. Y no está dentro de los parámetros. Tengo muchas compañeras que tienen casi 50 años y son excelentes profesionales. Las familias todavía no se dan cuenta del valor que tiene una maestra con experiencia. Yo no dejo que invadan al docente con esas cuestiones, porque uno, como persona, se amarga.*

Susana, que vive en el barrio donde trabaja y conoce a las familias como vecina, comenta que esto a veces ha generado cierta invasión de su privacidad:

> *Al principio, sí. Era la una de la mañana y yo tenía gente golpeándome las manos, mientras tuve una época de mi vida que era diferente: yo vivía sola con mi hija. Por ahí podía estar. Pero también tuve que poner límites. Puse límites a los chicos, a los adolescentes porque los veía. Entonces los veía por ahí alcoholizados en las esquinas o los veía drogados o me iban a golpear a la casa y cuando no los atendía me tiraban piedras arriba del techo. Yo tenía que salir, tenía que decirles que no, que no era la forma, que vayan a su casa, a veces llevarlos. Me ha pasado de alumnas que se escapaban de la casa y llegaban a mi casa. Tener que ir hasta la casa y entregarlas, con el dolor que me producía saber que hacer lo correcto por ahí implicaba una paliza para esa niña. Pero poder trabajarlo judicialmente, también, paralelamente. Porque no es que abandonábamos al chico en esas condiciones. Por su parte, venía al otro día a la escuela y hacía los trámites que tenía que hacer. Entonces los papás saben que yo no tengo temor en ir y hacer la denuncia correspondiente y saben que ese chico está protegido desde la escuela. Entonces los papás empezaron a darse cuenta también de que podíamos estar juntos, trabajar juntos, pero que en caso de que existiera un papá que lastimara al niño, la escuela iba a reaccionar haciendo lo que correspondía. Y se lo hacíamos saber. Entonces como que fue cambiando la relación.*

En los años recientes, ha habido muchos casos que se transformaron en noticias periodísticas, precisamente porque mostraban el desfasaje entre la moral heredada de aquellas tradiciones y las conquistas y transformaciones recientes. Reseñamos algunos pocos ejemplos:

- A mediados de 2001, el representante legal de un colegio religioso correntino expulsó a tres maestras por vivir en pareja sin estar casadas por Iglesia; al hacerlo, las calificó de adúlteras y no las consideró moralmente aptas para desempeñar su tarea en un colegio católico (véase <edant.clarin.com/diario/2001/05/18/s-03710.htm>). Poco tiempo después, el mismo sacerdote fue denunciado por abuso sexual (véase <www.pagina12.com.ar/2001/01-06/01-06-27/pag21.htm>).
- En mayo de 2008, una directora cordobesa pidió oficialmente a la Justicia que autorizara una cirugía de cambio de sexo masculino por femenino, trámite obligatorio cuando no existía una ley que autorizara estas operaciones (véase <www.lavoz.com.ar/ciudadanos/cambio-sexo-operaron-docente-cordobesa>).
- En junio de 2012, una maestra entrerriana fue la primera maestra travesti del país que logró, tras la aprobación de la Ley de Identidad de Género, el reconocimiento de su identidad autopercibida (véase <www.lavoz901.com/despachos.asp?cod_des=147382>).

Todas estas noticias dan cuenta de una sociedad que cambia de modo disrítmico, pues algunos ven como riesgo o peligro lo que otros buscan como conquista de derechos. Se trata de visiones que colisionan en los medios y en la calle, en los hogares y en las escuelas. Si la escena que analizamos nos muestra la pervivencia de aquel imaginario, también nos invita a pensar cómo posicionarnos ante él. En una sociedad pluralista, como la que aspiramos a construir, no puede exigirse a los docentes ni a familias su adhesión a cierta confesión religiosa ni a cierta escala de valores asumida como la única válida. Una sociedad que valora la riqueza intercultural debe permitir diferentes creencias, tradiciones y elecciones de vida, aceptar la diversidad y preservar la privacidad de todas las personas. En consecuencia, ni a aquel profesor de

Plástica, ni a cualquier otro cabría juzgarlo por su orientación sexual, sus manifestaciones de cariño o su forma de vestir. Del mismo modo, tampoco la escuela puede expedir juicios sobre la vida privada de los familiares de sus alumnos, en tanto no afecten la dignidad de niñas y niños, ni impidan su cuidado ni alteren su concurrencia a la escuela.

Los juicios morales son tan arbitrarios e injustos en una como en otra dirección y expresan la perduración de prejuicios y estereotipos largamente apañados desde el sistema educativo. Al enarbolar esta defensa de la diversidad de elecciones, cabe aclarar que el límite no debe ponerlo el prejuicio sino la ley común: no es lo mismo una actividad delictiva o ilegal, que elecciones de vida diferentes. El prejuicio suele confundir estos ámbitos y transforma en regla algunos mandatos del terreno privado. Por el contrario, sí es exigible cierta búsqueda de coherencia en términos de la enseñanza ética escolar. Es lícito esperar que cualquier docente ofrezca su ejemplo en la convivencia, en el respeto a los demás, en el diálogo para resolver conflictos, en el compromiso con su tarea. Es precisamente ese compromiso el que se resquebraja en la decisión que toma la directora de la escena que analizamos, al avalar que los padres retiren a su hija de las clases de Plástica: se priva a una estudiante de su derecho a la educación para no contradecir un prejuicio de sus familiares, que expresa discriminación hacia un docente.

Al hablar de la apertura ante estructuras y funcionamientos novedosos, no proponemos adoptar una mirada neutra sobre la vida familiar de los alumnos, sino complejizar nuestros criterios para decidir cuándo y cómo es necesario intervenir institucionalmente. Analía, por ejemplo, explica que, cuando encuentran *"familias que tienen alguna complejidad, sin meternos en la vida personal, tratamos de ayudar"*. Describe, en particular, el caso de una abuela de 75 años que se ocupa de la crianza de su nieto, que le fue entregado por la madre (hija de esa abuela) a los 7 meses de haber nacido, cuando ella estaba presa.

> *Él le dice "mamá" a su abuela. Nosotros nos preguntábamos por la mamá, porque esa mamá estaba* –admite Analía–. *Un día aparece.* […] *Yo me empiezo a inquietar e indago.* […] *Ella nos dice: "Yo no se lo quiero quitar a mi mamá, porque ella lo tiene bien y yo en este momento no puedo, pero la verdad es que la madre del chico soy yo". Nosotros empezamos a ofrecerle ayuda.*

La derivaron a la Defensoría que se ocupa de estas temáticas y puede intervenir por el derecho a la identidad. Había un ocultamiento deliberado, ya que, cuando la madre del niño iba a la casa, la abuela la presentaba como *"una señora amiga"*. Analía percibía un acuerdo entre ellas, al mismo tiempo que una disconformidad de la madre biológica ante esa situación. *"Mientras tanto, el niño está boyando en una situación de mucha confusión."* Es conveniente apreciar, en este relato, la diferencia entre el meticuloso abordaje de Analía y la destemplada intervención de la maestra en la situación "En la cama": mientras esta impone su lectura unívoca y preestablecida, Analía va indagando con prudencia cómo y cuánto intervenir, qué derechos están en juego, qué organismos pueden ofrecer orientación.

"Nosotros percibimos la realidad [familiar] *a través de los pibes* –señala Betina–. *Como maestros, tenemos esa gran dificultad.* [Solo] *tenemos el olor de lo que pasa ahí."* Esa referencia aromática es, en algunos contextos, literal, pues los docentes perciben la falta de higiene, pero no necesariamente entienden las condiciones estructurales en que se desenvuelve la vida cotidiana de sus alumnos. *"Los pibes más grandes nos cuentan más cosas; los chicos no tanto"*, dice Betina, en una caracterización que suele ser inversa en otros tramos de la escala social. Si en las clases medias y altas, los chicos transparentan su vida doméstica y, a medida que crecen, reclaman mayor privacidad, en sectores populares puede darse este fenómeno inverso: los más chicos a veces no relatan lo que no saben cómo poner en palabras, mientras que los mayores verbalizan lo que viven como un modo de sacar de sí lo que los desborda o los ha paralizado durante mucho tiempo. ¿Qué relatan? Betina ejemplifica: *"Ayer se murió uno, lo mató la policía, se cayó de no sé dónde…"*. En su escuela tratan de trabajar sobre esas cuestiones y entienden que *"la idea de 'mundo cruel' empieza en esa gran diferencia de realidades y de posibilidades que tienen algunos pibes. Y nuestra dificultad… Casi todos los maestros acá son de clase media y no pueden entender cómo un pibe acá te manda al carajo como te manda o nos tratan como a veces nos tratan, bastante mal"*. En la mirada de Betina, no hay complacencia ni resignación, sino esfuerzo de comprensión de una experiencia cultural sesgada por la exclusión y la violencia, que es difícil de entender desde la historia de un docente que no ha transitado esos códigos en su propio derrotero. Para Susana, en Caleta Olivia,

> *el hecho de poder ir a las casas y de poder entrar hizo que pudiéramos ver también cómo vivían. Te voy a contar un caso: teníamos una niña que tenía problemas importantes para aprender, teníamos problemas funcionales, emocionales, y no podíamos hacer que recibiera la asistencia médica. Entonces empezamos a acercarnos. Pero la mamá todos los días la traía a la escuela. Entonces al ver a la mamá nos dimos cuenta de que también tenía dificultades, que tenía un determinado retraso.* […] *Nosotros fuimos a la casa porque también vimos que tenía un problema grande de desnutrición. Entonces nos dimos cuenta de que la mamá tenía bolsas y bolsas de polenta, de harina, de papa… O sea, tenía. Pero, por ejemplo, la polenta la preparaba con agua. Y tenía cajas de leche.* […] *Entonces quizás nos dábamos cuenta de que tenía los productos, pero la forma de prepararlos no les daba nutrición a los niños.*

Tras esa visita, la escuela contactó al personal de un centro comunitario que pudo darle el acompañamiento necesario a la madre de esa alumna. Vilma, a su vez, relata:

> *Teníamos un nene que se había caído de la escalera.* […] *Lo fui a ver a la casa. Me gusta mucho salir y estar en contacto con las familias, porque ahí es donde uno realmente ve. El nene venía todos los días impecable,* [yo pensaba] *"este nene no necesita absolutamente nada", ese engaño que a veces también sufrimos, sin conocer. Llego a la casa y se había caído de la escalera, pero la escalera eran dos palos y otros tres cruzados, por donde tenía que subir él para acostarse, en una casa muy precaria, muy chiquita. Y yo digo: "¿Cómo hace esta mamá para que su niño vaya tan impecable?".* […] *Ese es el valor que le dan a la educación de sus hijos. No lo podemos ver "si no cruzamos la calle".*

Vilma acompaña con las manos su imagen territorial de una responsabilidad docente no siempre asumida como tal: "cruzar la calle" es mirar algunos aspectos de la vida cotidiana de los chicos desde otra perspectiva, es incorporar en el análisis algunas condiciones estructurales que no siempre afectan a los equipos docentes tanto como a los grupos familiares. Teresa Punta, en ese bello libro en el que relata su experiencia como directora, reflexiona pedagógicamente sobre la diversidad de grupos familiares:

> Un día, hablando de su familia ensamblada, Juliana (7 años) dijo: "Yo tengo madre, madrastra, padre, padrastro y perrastro, porque Juan, el

> novio de mi mamá, tiene un perro". A veces nos imaginamos que podríamos hacer extensivo a todos nosotros esta condición de no negar al otro en su otredad. No obligarnos a la habitación de ciertos mundos fabricados para servir a todos y darnos la oportunidad de meternos desprejuiciadamente a habitar lo que hay, y entonces construir ahí –justo por lo desprejuiciado de nuestro ingreso– mundos nuevos. Supongamos que la escuela –justo por escuela– creara esta utopía. ¿Quién podría anticipar lo que esta forma de transitar el mundo produciría? Que los chicos jueguen en la escuela a inventar vínculos, que tengan oportunidades de poner en juego esas invenciones de mundos, porque los mundos que ellos inventen serán únicos y contribuirán inmensamente a la aceptación real de la diversidad, no de libreto ni de librito, de la diversidad contigua a ellos (Punta, 2013: 61).

En este, como en muchos otros terrenos de la dinámica institucional, las demandas de reconocimiento de la diversidad interpelan las formas tradicionales de encarar la tarea educativa. Más allá de la variedad de estructuras familiares, las escuelas dialogan con valores y hábitos de los grupos familiares que no siempre les resultan comprensibles y más de una vez se expresan en miradas desaprobatorias. La relación de los más pequeños con las nuevas tecnologías, por ejemplo, genera escenas novedosas en el jardín de Vilma, al sur del conurbano bonaerense, y desconcierta a los docentes:

> *El uso de los celulares es algo que los nenes de 3* [años] *tienen muy incorporado. Inclusive, en el periodo de inicio, donde lloraban y estaban con la mamá, la mamá sacaba el celular y el niño dejaba de llorar.* […] *No nos sirve a nosotros esto. ¿Y el juego? ¿Y la creatividad? ¿Y las ganas de ensuciarse?*

Los adultos de la escuela y los adultos de los hogares expresan aquí criterios distintos ante la novedad y establecen criterios diferentes en la crianza. Laura, en su escuela de sectores medio-altos y altos, cuestiona el excesivo apego a lo material por parte de las familias: *"El tema económico tiene un peso importante acá. Esto era muy exacerbado en los noventa y había mermado después de 2000. Ahora hay una vuelta a 'Cuánto tenés, cuánto valés'. En los noventa, esta población representaba bien 'la* pizza *con el* champagne*',*[22] *en un montón de aspectos"*. Laura compara la representación de su colegio en la comunidad con los rasgos de una tarjeta de crédito que ensalza, en su perfil publicitario, el carácter distintivo de sus clientes, como personas ricas, que acceden a algo vedado a los demás: *"Si bien está valorado lo académico, en muchos casos, la escuela se elige por 'pertenecer'"*. Ese sesgo de clase fue variando en el tiempo e impactó en la vida institucional. Tras la crisis de 2001, que impactó en numerosas instituciones de la comunidad judía tanto como en las extracomunitarias, algunas escuelas de la red absorbieron población que antes iba a escuelas que se habían cerrado. En este caso, la escuela de Laura recibió población de clase media y media baja, discordante con el perfil usual de las familias que recibían hasta entonces. *"Esa posibilidad de mezcla fue una situación de aprendizaje muy interesante, para los alumnos, para los docentes y para los padres."* Se aprecia en este testimonio, como en muchos otros, el doble juego de la diversidad, que tanto puede aflorar como problema a resolver o como oportunidad de renovación cultural. Desde otro contexto sociocultural, Miguel aporta su desazón ante valores y hábitos que lo sorprenden: *"Noto mucha dejadez, en general"*, dice, y relata que una importante marca internacional de gaseosas organiza campeonatos de fútbol en su provincia, Tucumán. *"En este momento tenemos problema para formar el equipo de la escuela porque a los chicos es como que no les interesa. El año pasado nos pasó lo mismo. Fuimos con un equipo no tanto para competir, sino para participar."* Relevar los intereses de sus estudiantes no es fácil para Miguel y su equipo docente, ya que rara vez logran dialogar con sus familias y solo puede indagar en aquellos que les manifiestan más confianza. *"Hacen su vida, salen a bailar, se reúnen con amigos. Me da la impresión, aunque no lo puedo comprobar, de que existen pocos límites en las familias."* Desinterés, falta de motivación, dejadez, falta de límites y orientaciones en las casas son rasgos que preocupan a estos y otros docentes, que encuentran dificultad para comprender la vida cotidiana de sus interlocutores cotidianos.

22. La expresión "*pizza* con *champagne*", de origen incierto, alude a la época menemista (1989-1999), en la que un gobierno de signo peronista adhirió a los postulados del neoliberalismo, lo cual generó una mixtura de dirigentes con trayectorias personales e ideológicas disímiles. En un contexto de aparente estabilidad y progreso económico, vastos sectores populares iban quedando fuera del mercado de trabajo y carecían de expresión política o sindical, bajo la mirada indiferente y frívola de la dirigencia gubernamental.

En las escuelas de zonas rurales, las tensiones en torno a la diversidad no necesariamente atañen a la estructura de los grupos familiares, sino a la valoración de sí mismos ante la mirada de los extraños, "los de la ciudad". En un delicioso relato de su paso por la docencia en una comunidad del noroeste, Graciela Volodarski describe sus intentos por ser aceptada entre las familias de sus alumnos:

> Mi falta de experiencia y mi pelo claro contribuyeron a hacer más difícil la situación. Por un lado los padres tenían que aceptar el jardín de infantes como una nueva instancia dentro del sistema escolar y por otro lado me tenían que aceptar a mí, que habiendo partido de una realidad tan diferente a aquella que me tocaba vivir, me resultaba imposible interpretar la actitud de la gente y ofrecer soluciones viables para sobrellevar los duros momentos que se presentaban. […] Lo que yo necesitaba era detenerme, observar, callar y aprender. Mucho me costó darme cuenta de ello. Todos los datos que tenía sobre el norte, toda la información que había recibido hasta ese momento, de la escuela, del profesorado, de los medios, de los libros, de mis viajes como turista, no me habían aportado lo suficiente y lo necesario como para abordar y resolver lo que la realidad concreta y palpable me ofrecía irreverentemente (Volodarski, 2001: 23-24).

No es sencillo entender la lógica de relaciones entre las familias del espacio social rural y la escuela. Elisa Cragnolino (2005), al analizar las trayectorias escolares de familias de origen campesino, propone superar la visión de disfuncionalidad que oscila entre culpabilizar a las familias o culpabilizar a los maestros, para adentrarse en las relaciones sociales específicas que se expresan en cada contexto particular. Graciela, desde su paraje puntano, comenta: *"Tratamos de trabajar mucho en proyectos comunitarios que apunten a revalorizar y a sentirse orgullosos de su terruño, porque se van a otro lado y parece que sintieran un poco de vergüenza de pertenecer a la zona rural"*. Graciela valora aspectos que los pobladores parecen desdeñar:

> *Es muy rico, acá en la zona, el patrimonio cultural, pero poco valorizado. La gente no ha tomado conciencia y los chicos obviamente que tampoco. Por acá se encuentran imágenes pictográficas que nos han dejado los comechingones y se han encontrado muchísimos elementos (puntas de flecha, morteritos…).* […] *Se dejaron llevar. Los visitantes se llevaron todo.* […] *Tratamos de generar conciencia. Tenemos que cuidarlo porque vale muchísimo eso.*

La intervención de la escuela se centra en valorar lo que las familias saben y pueden, incluso a contrapelo de su propia conciencia:

> *En el área de huerta y producción de alimentos con recursos naturales de la zona, hay un intercambio, un ida y vuelta con la comunidad, porque se aprende lo que la gente de la comunidad nos puede brindar sobre la preparación de alimentos. Más que todo, nuestra intención es retomar las costumbres, las viejas costumbres, porque vemos que era lo más sano.*

Graciela explica que han promovido la fiesta caprina como un evento anual de promoción de una actividad económica que permitiría a las familias mayores ingresos y continuidad en su vida rural:

> *¿Por qué se buscó ese proyecto? Porque vemos que tiene un valor muy importante en el mercado y que cada vez acá quedan menos cabras, menos familias que se dediquen a esa actividad. Las han vendido porque dicen que dan mucho trabajo, que tenés que cuidarlas mucho, que saltan de un campo a otro… Lo que nosotros intentamos hacer con ese proyecto es concientizar a las familias sobre lo importante que es la producción caprina; todo lo que se puede llegar a hacer.*

En ese proyecto, los alumnos de la escuela *"llegaron a fabricar cremas, dulce de leche, alfajores, salamines, chorizos… Convocamos gente que sabe, que está en el tema"*.

No siempre es claro qué hacer con la diversidad ni cómo hallar un posicionamiento institucional adecuado. Desde una perspectiva antropológica, Liliana Sinisi ofrece un rico ejemplo de lo problemático que resulta el reconocimiento en las decisiones cotidianas:

> En la escuela en la que estuve investigando muchos años decidieron hacer un acto, al que le llamaban "acto multicultural", porque era una escuela a la que iban chicos coreanos, chinos, peruanos, bolivianos… Y entonces, cada chiquito iba con algún numerito de su cultura de origen, y algunos chicos cantaron una canción coreana, y los chinitos fueron con unas banderitas… Y las chicas bolivianas bailaron la saya boliviana, y yo veía a los otros chicos, ahí atrás –los chicos del barrio, los que no eran ni coreanos, ni chinos ni bolivianos– burlándose, riéndose, sin valorar ni respetar para nada eso que se les estaba mostrando. Y entonces, yo estaba ahí y me preguntaba: "¿Sirve esto?"… Y pensaba que a lo mejor serviría sentarse

a hablar con esos pibes que se reían, y preguntarles por qué se reían; pero no por retarlos, sino para que dijeran qué les pasaba cuando veían a alguien vestido de otra manera, bailando danzas que ellos no conocían… Y el tema me dio para pensar mucho, porque para los maestros ese acto era muy importante, y la escuela estaba muy orgullosa, y había hecho mucho esfuerzo para organizar eso; yo misma había trabajado para ese acto, y los había ayudado a hacer los talleres, en los que participaron los papás de esos chicos bolivianos, y chinos y coreanos… Y la escuela tenía una directora piolísima, que estaba muy preocupada por esta cuestión del diálogo, pero a mí me parecía que eso no servía para nada, porque era como folclorizar la identidad, y el tema de la identidad, cuando se lo folcloriza, aparece como una identidad ahistórica, estática, que poco tiene que ver con lo que les pasaba a esos chicos… A mí una chica coreana me decía: "A mí me gusta comer milanesas con papas fritas, y mis amigas no me invitan porque creen que yo en mi casa como perros"… Independientemente de que, tal vez, en su casa comieran perros… Porque a lo mejor, en otra sociedad, un perro es un manjar… Uno se ve obligado a intentar pensar estos temas con otras lógicas… (Sinisi, 2005: 56-57).

La incomodidad del momento y las dudas que menciona Liliana Sinisi muestran que las buenas intenciones de la escuela pueden generar resultados contrarios a los esperados; en este caso, en lugar de suscitar mayor valoración y respeto, varios niños se reían de las costumbres y las tradiciones familiares de sus compañeros. Sin embargo, la misma investigadora avanza en su relato para dar cuenta de una complejidad aún mayor, pues no siempre los resultados se visualizan de modo uniforme:

Para terminar con mi ejemplo, con lo que yo había observado en aquel acto escolar, sucede que después del acto me pongo a hablar con un papá boliviano, y con su mujer, y yo estaba con aquel tema, con aquellos interrogantes, que eran también el tema de mi investigación, de mi trabajo de tesis en el doctorado. Y en la conversación, él termina diciéndome que estaba muy orgulloso; que estaba muy orgulloso de esto que yo estaba considerando como una mera folclorización de la identidad boliviana… Por supuesto, era mi marco teórico, uno piensa siempre desde un marco teórico. Pero ese papá estaba muy orgulloso de lo que había pasado, porque era la primera vez que veía bailar a su hija su música folclórica en la escuela; porque era la primera vez que aparecía la bolivianeidad en la escuela… Con lo cual, a uno, como investigador, se le abre un interrogante… Quiero decir: yo sigo convencida de que la folclorización no sirve; pero

evidentemente, a veces, para los otros, en esta relación nosotros/otros, tal vez es necesario que aparezca, tal vez para ponerla en tensión después… […] Porque es mejor que nada. Y porque a pesar de las burlas de los chicos de atrás, ese acto de la escuela permitió que eso ingresara y formara parte de las dinámicas de esos grupos (Sinisi, 2005: 59-60).

La honestidad intelectual de Sinisi y su insistencia en analizar los vericuetos de una trama compleja nos invitan a pensar en relaciones no lineales entre escuela y diversidad cultural, entre el posicionamiento de la institución y la variedad de tradiciones culturales y elecciones de vida de los grupos familiares. También Graciela Volodarski aporta, en esa dirección, la relevancia de conocer a las familias de la comunidad para no idealizarlas ni generar nuevos estereotipos benignos, que también encubren nuestra mirada:

Con el transcurso de los años y el devenir de la experiencia, fui descubriendo que aquellos habitantes de las montañas, de aquel norte idealizado a mi manera y a la manera que históricamente me lo contaron y me lo imaginé, se trataba de una parte de mi realidad social y cultural, que aquellos habitantes del norte argentino, aborígenes, collas, criollos, mestizos, eran hombres. Hombres de carne y hueso, con sus errores y sus logros, con sus falencias y sus valores, con un pasado histórico y cultural que condiciona marcadamente el presente y en ocasiones es utilizado por los sistemas de turno para convencer a la gente que defender lo propio es quedarse en el pasado y que querer cambiar, revertir o transformar las condiciones de vida es perder la identidad. Hombres y mujeres con una visión del mundo particular, tan particular como la de otros pueblos, otras gentes, otras culturas, con un pasado a cuestas, una historia que resolver, un presente por descubrir y un futuro que asumir (Volodarski, 2001: 13).

En ese diálogo con familias reconocidas en su diversidad, pero no idealizadas ni estáticas, frecuentemente, la escuela debe intervenir en situaciones donde hay disputas internas en los grupos familiares. Liliana comenta la variedad de posiciones de una misma familia ante una situación de conflicto:

Esa mamá no habla con el papá, no pueden hablar. Entonces hablan los abuelos y ahí tengo que escuchar cuatro versiones distintas cada vez que

hay un problema, porque está la mamá, los padres de la mamá, el papá y los padres del papá, todos para solucionar por qué Franco no se quiere quedar dentro de la sala.

Fernando rememora su intervención ante la interrupción del diálogo en el seno de las familias: *"Hemos tenido dos o tres casos de adolescentes con orientación homosexual. Recuerdo una chica cuya mamá no lo aceptaba. Eso traía un conflicto, pero no con la escuela, que es muy abierta con eso"*. Se trata de procesos personales que pueden afectar, como ocurría en ese caso, el rendimiento académico de una estudiante. En la entrevista con los docentes, la mamá decía: *"Ella me dice que le gustan las chicas y yo eso no lo puedo escuchar"*. Fernando lo evalúa como un caso de incomunicación dentro de la familia, que afecta tangencialmente lo específico de la escuela, porque la alumna *"estaba angustiada.* […] *Hacía ruido, pero no era un conflicto"*. A veces, el conflicto radica en la información que se puede dar al resto de las familias sobre lo que ocurre con uno de los alumnos. *"Tenemos un niño cuyo papá se suicidó el año pasado"*, comenta Vilma. Se trata de un alumno con algunos problemas que ella no describe, pero que conocieron desde el momento de la inscripción.

El papá trabajó mucho con nosotros el año pasado, hasta que, por razones personales, porque tenía el nene esta dificultad, que no había sido aceptado en otro jardín, se suicida. Después de eso, empezamos a trabajar con la madre y la abuela, que quedan cuidando a ese niño, y hemos notado muchos logros.

El hecho impactó duramente en el equipo docente, recién conformado, y no les resultó fácil sostener la situación ante otras familias, considerando la discreción que requiere el caso. *"La cuestión sigue muy fuerte en el jardín y nosotros no podemos salir a decirles a las familias: 'Miren que él se porta así porque pasó esto'. Tenemos que hacerles entender a las familias que convivimos con niños diferentes."* Betina, en cambio, alude a las contradicciones internas de las familias, entre lo que le piden a la escuela y lo que proponen desde sus criterios de crianza doméstica. Los alumnos de su escuela viven *"muchísima violencia, se van de sus casas; pasan días que no sabemos dónde están"*. Ante una situación de conflicto dentro de la escuela especial, el padre de un alumno decía en una reunión que, si su hijo no acataba las reglas, *"lo cago a trompadas"*. Con ironía, Betina, les respondía a todos: *"¿Recuerdan que estamos tratando de que no haya violencia…? La próxima vez que uno de sus hijos se vaya golpeado y ustedes me vengan a decir: '¿Qué pasó?',* [les diré] *'Esto pasó'. No me lo vengan a preguntar si son ustedes los primeros que generan esto".* Las familias expresaron, esa y muchas otras veces, que son los códigos de su contexto social: *"¿Qué querés? En mi barrio, si no cagás a trompadas, te cagan a trompadas…"*. Con humor, pero también con compromiso esperanzado, Betina les responde: *"Bueno, pero tenemos que cambiar el mundo…"*.

Los valores de la sociedad atraviesan la vida cotidiana de la escuela, con sus tensiones y sus mutaciones, sus disputas y sus resistencias. Hay valores que predominan en los ámbitos familiares, valores pregonados por instituciones tradicionales y valores enunciados desde los medios masivos de comunicación. La escuela es caja de resonancia y también fuente de producción de valores propios, a veces en consonancia y a veces a contrapelo de los que circulan fuera de sus muros. Parte de los encuentros y desencuentros entre familias y escuelas se dan en ese terreno, ya que no todos orientan sus acciones en la misma dirección. En su pasaje por el sistema educativo, los estudiantes de diferentes niveles participan en la construcción colectiva de criterios para la vida en común y para la orientación de sí mismos. Esto implica, también, la existencia de contradicciones en ese trabajo, pues los valores solo tienen asidero y sentido en oposición a otras alternativas. Si cualquier adulto recuerda su experiencia escolar, encontrará que quizás la institución contribuyó a su formación ética y que otros aprendizajes fueron fruto de su oposición a discursos y prácticas del sistema educativo, pues los estudiantes aprenden de lo que la escuela dice y de lo que calla, de lo que hace y de lo que omite. Docentes, directivos, estudiantes y familiares a cargo entrecruzan sus valoraciones y delinean el escenario dentro del cual se forman los sujetos. En la escena que propongo analizar a continuación, se juegan esos valores en la interacción conflictiva de una familia con la escuela.

La abanderada

Joana y Evelyn son hermanas mellizas y están cursando el segundo año (octavo) de EGB 3, con modalidad ruralizada. Son muy responsables y tienen muy buenas notas en todas las áreas. A Joana no le entusiasma estar en la bandera; a Evelyn, en cambio, sí. Cuando llega el momento de sacar los promedios para elegir el abanderado del colegio, Evelyn queda en la bandera, pero como escolta. Entonces los padres concurren a la escuela de muy mal humor. Los hago pasar a la dirección y el padre, bastante enfadado, me increpa, diciendo:

—No entiendo, ¿cómo puede ser que hasta hace diez minutos mi hija era abanderada y ahora, por poco, ni escolta es casi? Siempre hay chicos que rinden los exámenes cuando quieren, van a recuperar, los prácticos los entregan cuando les queda bien y ahora son abanderados. Mi hija se preocupó todo el año, entregó todo antes que ninguno y apenas si es escolta.

Le explico que en ningún momento se le había comunicado a Evelyn que iba a ser la abanderada. Todavía había chicos que no habían entregado los prácticos y las carpetas, pero estaban dentro del plazo que el docente les había dado y recién ahora se pudieron sacar los promedios.

—Lo que pasa es que acá siempre hay padres que vienen a presionar, porque yo los vi cómo desfilaban por la escuela.

Le comento que esos padres que él vio no venían a presionar para nada ninguna nota, sino que habían sido citados por las maestras por otros motivos. Entonces la madre, que no había hablado hasta ese momento, dice:

—A mí me gustaría ver esos promedios, ver cómo fueron sacados, porque no puede ser. Mi hija siempre vivía prestándoles la carpeta a todos y se la devolvían cuando querían y ahora es escolta…

Le explico a la madre que los promedios fueron sacados teniendo en cuenta las notas de los tres trimestres, más las actitudes personales de cada alumno. Y sigue diciendo:

—Me gustaría ver si fue tan así.

Con algunas palabras más, manifestando su disconformidad, se retiran de la escuela, no convencidos con la explicación recibida y el criterio utilizado para la elección del abanderado.

Los valores que se traslucen en esta escena son los menos pertinentes para un contexto escolar. Es discutible si el hábito de designar abanderados por algún orden de mérito puede favorecer el proceso formativo, pero en esta escena la bandera tapa todo lo que la escuela es y significa. El diálogo no incluye referencias a los aprendizajes del alumnado, al sentido formativo de los contenidos, a los procesos de desarrollo personal o a los modos de relacionarse de cada estudiante con sus pares. Si la elección de abanderados sirviera para promover algún tipo de intercambio sobre estos y otros tópicos relevantes, podría reivindicarse esta costumbre escolar de larga data. Si, en cambio, lo que provoca es una competencia desembozada, una defensa contumaz de los méritos propios en desmedro de los ajenos, un culto fetichista hacia las calificaciones numéricas, ¿cuál es el sentido formativo de esa tradición? Sería valioso escoger un abanderado, si eso significara evaluar un proceso formativo complejo, valorar esfuerzos y logros particulares de los estudiantes y elegir a alguien que represente al conjunto mediante el rol simbólico de portaestandarte. Si eso no ocurre, el ritual se reduce a un chico parado largo tiempo con una tela y un palo, porque no hay contenido para simbolizar.

Es frecuente que docentes, padres y estudiantes nos enredemos en discusiones sobre tal o cual mecanismo puntual de la tarea escolar, perdiendo de vista su sentido y sus efectos formativos. Cuando disputamos por una nota, por un horario, por un uniforme, por una palabra, por lo que sea, el diálogo se apoya en el magma de nuestras representaciones y expectativas sobre el trabajo de la escuela. Si es factible deliberar sobre estas minucias sin someter a crítica su relevancia para alcanzar los propósitos formativos que nos hemos propuesto, entonces han perdido completamente su sentido, han roto la brújula que los guía y que nos guía. Así lo sugiere Philippe Meirieu:

> El proyecto de instruir no es nada si no es el proyecto de hacer aprender, aquí y ahora, a sujetos concretos e identificados, algunas migajas de saber. […] Por mucha grandilocuencia que tenga el discurso, el proyecto de hacer aprender es insignificante o ridículo si no se encarna en alumnos concretos: con aquel que se derrumba bajo el peso de las dificultades familiares, con aquel que no comprende mi lenguaje y las consignas de trabajo que le doy, con aquel que quiere ganarse una reputación dentro del grupo, con aquel al que le duelen las muelas, y con aquel que está enamorado, con aquel

> que la institución escolar ha destrozado, y aquel que la institución social ha desanimado, con aquel que hoy, ahora, se resiste a mi enseñanza… En cuanto al proyecto de emancipar, tampoco es nada si no nos interrogamos concretamente sobre los medios que ofrecemos a los alumnos para que consigan poder sobre los aprendizajes que se les propone y puedan escapar tanto a la captación del educador como a la del grupo (Meirieu, 2001: 181-182).

El pedagogo francés recoge el viejo legado de educar para la emancipación, lo cual compete tanto a las familias como a las escuelas. Sabemos con certeza que no siempre los sistemas educativos educan en tal sentido y podemos discutir largamente cuándo y cómo sí lo hace. Si la Ilustración dio a la escuela esa bandera igualadora, hoy podemos sospechar de sus fundamentos.[23] Sin embargo, es claro que la escuela actúa para generar algún tipo de transformación. Las prácticas de enseñanza recrean, cada día, el encuentro del educador con un otro, con quien entabla una relación particular, teñida de expectativas que dan sustento a todo lo que ocurra en ese vínculo. ¿Para qué educamos? No para que los estudiantes salgan de la escuela tal como ingresaron a ella; no para moldearlos como arcilla entre nuestros dedos, no para encasillarlos en la estrecha armadura de una conciencia de sí que cargarán de allí en más sin someter a revisión. ¿Para qué educamos? Hacemos bien en formularnos repetidas veces esa pregunta, familias y docentes, como un mantra laico que nos conecta con el sentido de lo que hacemos. Probablemente nuestra respuesta se vaya modulando en variados tonos con el paso del tiempo.

En esa línea, volvemos a preguntarnos: ¿para qué educan esa pareja de padres y el directivo de la escena que analizamos? Los familiares abogan por un reconocimiento simbólico que es, para ellos, más relevante que el contenido de la formación recibida, el vínculo con los compañeros y el proceso personal de sus hijas. Ante el reclamo, el director o la directora no esgrimen más que su honestidad en los procedimientos y la pertinencia del resultado formal. A ambos lados se les escurre entre los dedos el sentido de la educación escolar y los aportes que cada uno podría hacer al respecto. La triste deliberación que muestra el relato parece indicar que lo único que buscan de esos

23. Véanse, por ejemplo, las objeciones de Rancière (2003).

estudiantes es que lleguen a ser "el empleado del mes", portando la bandera de la empresa, que los felicita por su diligente y dócil desempeño.

Entre las tareas de los equipos docentes (particularmente de los directivos) está la explicitación recurrente del fundamento pedagógico de cada decisión y el propósito formativo de cada gesto institucional. Si las familias abogan por reclamos fuera de lugar o intentan torcer el rumbo en una dirección contraria a los propósitos de la institución, quizás están expresando el contexto cultural en el cual se inserta la tarea institucional. La función de la escuela es orientar a estudiantes y familias hacia un cambio valorativo, que les permita poner en foco el derecho a la educación. En tal sentido, lo más preocupante de la escena que analizamos no es la destemplada irrupción de esta pareja de padres, sino el tibio posicionamiento de un directivo más preocupado por defenderse de posibles impugnaciones que por develar las contradicciones entre las expectativas de esa familia y lo que la escuela promueve y busca en los estudiantes.

Entre los directivos que entrevistamos, hay voces disonantes sobre los propósitos de las familias al llevar a sus hijas e hijos a la escuela. Carmen, en los arrabales de una ciudad patagónica, plantea:

> *La expectativa de muchos padres es únicamente recibir una constancia para poder cobrar la asignación de escolaridad. Y tenemos, obviamente, aquellos padres que sí se preocupan, que vienen a ver cómo siguen sus hijos, que están en el colegio pendientes. Pero la mayoría de los casos, sobre todo entre los de más bajos recursos, son justamente aquellos que vienen por el certificadito de escolaridad. Y que te lo dicen en la cara y no te vienen con vuelta: "Yo lo mando porque necesito un certificado".* […] *Vivimos corriendo atrás de los chicos, vivimos buscándolos. Llegando a extremos máximos. Te doy una anécdota: uno de los chicos que no venía, fue la asistente social, no le abrieron la puerta. Fue de nuevo, tampoco le abrieron. Me dice: "No, no hay forma de llegar a la casa". Así que bueno, le digo a nuestra asesora: "Vamos a la casa". Y fuimos allá y me bajo, golpeo la puerta y el chico abre la cortina y mira. Entonces vuelvo a golpear. Aparece la hermana, porque vive con la hermana, y le pregunto por el alumno y me dice que estaba descompuesto. Y le digo: "No, decile que salga ya, porque lo acabo de ver por la ventana y de descompuesto no tiene nada. Así que que salga ya". Y me dijo: "No, pero no se sentía bien". "Mirá –le digo–, yo te digo una cosa: o vos mandás al chico ya al colegio o la policía te viene a buscar a vos. Vos elegís qué vas a hacer." Al rato, a la hora, estaba el chico*

acá en el colegio, con la mochila, con todo listo para empezar a estudiar. O sea, cuando uno los presiona para que vengan, ellos asisten al colegio.

Claudio, desde el conurbano bonaerense, alude a las tentaciones del mercado laboral informal:

Aquí es una zona donde hay muchas quintas y countries*; el chico representa una mano de obra barata, para el reparto de pizza, para lavadero de auto, para corte de pasto, para construcción… Ya sea varón o mujer, tiene esas pequeñas salidas laborales que atentan contra la escuela. En eso también están los padres. ¿Cómo los vemos? A algunos, preocupados. Otros, a medida que el chico va creciendo o aparecen rebeldías, no las manejan como uno quisiera: que acompañen para que continúe con el estudio, marcando esto de que la escuela debe ser lo más importante y ese título secundario va a garantizar esa mirada hacia más adelante que uno espera.*

Liliana, finalmente, encuentra un aliciente en el hecho mismo de que sus alumnos estén en la escuela: *"Si hay algo más allá de todo lo que nos pasa y que nos invade, y lo trato de hablar permanentemente con mis compañeras, con las maestras, sobre todo, es rescatar que, si estos papás los traen, es porque siguen confiando en la escuela como posibilidad y nos siguen eligiendo* […]*, siguen apostando a la educación"*. Con mayor o menor optimismo, los equipos directivos van tomando conciencia de que la disputa por los valores formativos y por el sentido que se le da a la escolaridad es una tarea que se suma a sus responsabilidades, porque, lo decimos una vez más: la escuela es caja de resonancia y también fuente de producción de valores propios, a veces en consonancia y a veces a contrapelo de los que circulan fuera de sus muros.

E. Del tironeo por las reglas

Uno de los aspectos más renombrados en el vínculo entre escuelas y familias es el de las reglas y normas. El sistema educativo tiene un abigarrado conjunto normativo al que las familias ingresan de modo muy variado, aunque frecuentemente con más disgustos y desacuerdos que entusiasmo y fluidez. Docentes y directivos se quejan de que las familias incumplen las normas institucionales o apañan a sus hijos en transgresiones que deberían preocupar a las familias tanto como a ellos. Las familias, por su parte, se preguntan por el sentido de las reglas institucionales cuyos fundamentos no siempre se explicitan, impugnan la excesiva rigidez de la escuela para con sus hijos o la conmiserada blandura con los hijos de los demás y cuestionan los "acuerdos institucionales", que no siempre se sabe cuándo fueron formulados ni quién acordó en ellos. El terreno de las normas entra día a día en disputa.

En los testimonios de los directores que entrevistamos, buena parte de los desacuerdos gira en torno a los límites, los derechos y las responsabilidades de cada rol. Ramona aporta: *"Estamos notando que a los padres jóvenes les cuesta poner un poco de límites a sus niños"*. Karina también advierte ese corrimiento: *"Los padres piden que la escuela ponga límites. Los límites que no pueden poner ellos, se los piden a la escuela.* […] *Piden ayuda cuando se sienten desbordados"*. Al mismo tiempo, Karina ensaya una explicación: *"Tanto los padres como los docentes hemos transitado por una escuela donde nosotros no éramos sujetos de derecho. Eso trae una complicación.* [Algunos] *se ponen en esa postura de 'aplique mano dura' y hasta con esa expresión. Ahí sí hay diferencias entre las familias"*. Laura comenta que intervino de múltiples maneras para garantizar el cumplimento de la normativa en su escuela, porque *"las mayores transgresiones no eran del mundo infantil, sino del mundo adulto"*. Mónica busca comprometer a las familias en la deliberación sobre las regulaciones escolares:

Con los padres de primer año, siempre hacemos reuniones. Cuando hace la reunión el preceptor, siempre hablamos y les leemos los acuerdos institucionales de convivencia del año anterior y les pedimos que ellos hagan algún aporte: si están de acuerdo, si hay algo para modificar, si hay algo que ellos consideran que tienen que agregar… Generalmente, en las primeras reuniones no sale nada, pero las preceptoras, en esto del aprovechamiento de la jornada escolar, cuando falta algún profesor, los proyectos que se les piden tienen que ver con esto. Entonces, trabajan en esto de elaborar alguna encuesta para mandar a la casa. Los chicos la elaboran con la preceptora, la llevan a la casa, los papás responden y ahí vamos modificando. […] *Siempre que se puede se les da participación, porque, de verdad, cuesta mucho que el papá de los adolescentes nos acompañe.*

En todos estos ejemplos, las escuelas buscan respuestas pertinentes ante una dinámica social que las invade y las interpela.

En esa disputa cotidiana, algunos conflictos provienen de miradas diferentes sobre la tarea docente y la función social de la escuela entre los mismos responsables de llevarla adelante. Los desacoples en cada equipo, los sentidos contradictorios que suelen asumir las intervenciones de docentes, directivos y familiares dan muestras acabadas de que, más de una vez, no sabemos si estamos "tirando para el mismo lado" o trabamos con nuestros actos las intenciones de los demás. Las normas y regulaciones cotidianas traducen lo que es relevante o irrelevante para cada actor institucional. Frecuentemente, las disputas se dan entre escuelas y familias, pero también ocurren dentro del equipo docente, con los familiares como espectadores involuntarios. Propongo analizar una situación de una secundaria pampeana, en la que una docente de Inglés y una directora trabajan al mismo tiempo en direcciones opuestas. Su desencuentro, sus chisporroteos en el vínculo con una estudiante y su familia, su escasa disposición al diálogo constructivo nos ofrecen algunas pistas de lo que deberíamos revisar antes de seguir adelante cada día en las aulas.

¿Todo por un chicle?

Un día martes, a las 7:45 h, la mamá de Antonela pidió hablar con la señora directora. Le planteó su malestar y disgusto porque la profesora de Inglés había retado a su hija porque no había llevado las fotocopias necesarias para realizar la tarea. En el reto, le hizo la observación de que "10 centavos para los chicles tienen, pero para la escuela no, ¿no es cierto?".

En su queja, la mamá comentó que su hija se sintió muy mal. Relató las dificultades económicas que tienen. Manifestó que el dinero realmente no les alcanza para comprar el material que solicitan en la escuela. En algún momento expresó "comemos salteado", "mire los pantalones con los que viene mi hija" (haciendo alusión a los remiendos que tienen). La mamá señaló, de todos modos, que las dificultades que tenían no impedían que pudiera, alguna vez, comer un chicle. Dio a entender que el sabor del chicle

"mitiga" la sensación de vacío en el estómago. La mamá en algún momento se enojó y dijo: "Que seamos pobres no le da derecho a la profesora a maltratarnos".

Frente a ello, la señora directora convocó a la profesora, una docente de Inglés con un año en el sistema, recientemente titular, egresada de una universidad pública de La Pampa. Le comentó la situación y le sugirió que, si bien podría llegar a tener razón, debería tener en cuenta las características de sus alumnos, cuidar las expresiones en clase. Le habló de las sensibilidades de las familias de nuestros alumnos. La profesora no aceptó lo sugerido por la directora. Afirmó que mantiene su posición y que "justamente la escuela no debería perder su lugar de exigencia y de transmisión del saber". Se mostró intransigente en su posición.

La directora le pidió a la asesora pedagógica que dialogue con la profesora, que intente explicarle "el sentir" de la familia. La asesora habló con la profesora y esta le manifestó:

> Yo no puedo creer que me estén pidiendo que contemple la situación de la alumna. Si yo no le exijo, ellos siempre van a estar en esa situación de miseria y pobreza. Yo compartí esta situación en mi círculo de amigos y todos comparten lo que yo pienso. Yo estoy azorada con lo que me están diciendo. Además, tanto revuelo por una alumna y por un chicle…

La situación puntual del chicle quedó olvidada. Pero la profesora renunció a fin de año a sus horas titulares. Adujo que "esta no es una escuela para ella".

¿Quién narra esta escena? No es difícil advertir, por algunos matices de la redacción, que se trata de la directora o de alguien que expresa su punto de vista. Presentar esta escena en un curso de capacitación, para intercambiar opiniones con otros directivos, supone invitarlos a apreciar "con qué bueyes aramos", invoca la adhesión de los colegas que trabajan "con los pies en el barro" para diferenciarse de aquellos que llegan al barrio con demasiadas ínfulas, poca experiencia y expectativas desmesuradas. Es elocuente la sutil descripción de la docente con quien tuvo el altercado: *"una docente de Inglés*

con un año en el sistema, recientemente titular, egresada de una universidad pública de La Pampa". En pocos rasgos, condensa varias de las cualidades asociadas a los estereotipos que funcionan como murallas entre los colegas. Que sea "la de Inglés" le endilga que trae saberes ajenos a los sectores populares y suele estar más preocupada por su materia que por lo que les sucede a sus estudiantes, como si esto fuera un rasgo inevitable.[24] En los murmullos de pasillo, "las de Inglés" portan el sayo de ser representantes del imperio estadounidense o británico, más cerca del mundo empresarial que de la escuela y más parecidas a todas las demás profesoras de Inglés que a las colegas de cada institución. En el relato, creo percibir esa carga valorativa, reforzada con el dato de la escasa experiencia profesional (quizás asociada a la juventud, aunque no se aclara) y la proveniencia de una institución que, desde la escuela, a veces se mira de soslayo: la universidad.[25]

El relato no presenta una sola escena, sino una secuencia iniciada en el altercado entre la profesora mencionada y una estudiante que no había llevado los materiales necesarios para el trabajo del aula. Todo se inicia con la transgresión a una tarea pautada de modo ordinario, pero allí hay un desencuentro entre las buenas intenciones y los límites de la legitimidad: la docente está interesada en que su alumna asuma mayor compromiso con su estudio, pero lo expresa cuestionando decisiones que corresponden a su vida privada. Queda claro que la docente puede y debe estimular el esfuerzo de cada estudiante, pero ¿tiene derecho a cuestionar en qué gasta su dinero? La situación se agrava si consideramos que fue una imprecación pública y destemplada, que dio origen a un malestar esperable en la adolescente cuestionada. El altercado devino en un reclamo de la familia a la dirección del establecimiento y en un señalamiento de la directora a la docente. Lo que, a mi entender, merece mayor reflexión es el contenido de ese señalamiento. De un lado, la directora plantea que

24. Como "la de Inglés", los representantes de cada asignatura cargan con ciertos prejuicios de los colegas que comparten la misma sala de profesores: si es un profesor varón de Educación Física, debe ser un "chanta"; si es "la de Matemática", es rígida y aburrida; etc.

25. En muchos países, todos los docentes se han formado en las universidades, pero Argentina ha desarrollado un sistema bifurcado, por el cual la mayoría de los docentes egresan de institutos terciarios no universitarios.

la docente *"debería tener en cuenta las características de sus alumnos"*; *"Le habló de las sensibilidades de las familias de nuestros alumnos"* y pidió a una asesora pedagógica que le explicara a la profesora *"'el sentir' de la familia"*. Del otro lado, la profesora replicó que *"la escuela no debería perder su lugar de exigencia y de transmisión del saber"*, asumiendo que *"Si yo no le exijo, ellos siempre van a estar en esa situación de miseria y pobreza"*. Estas últimas expresiones me remiten a algunos rasgos de la relación entre escuela y sociedad instaurada en la matriz original de la educación secundaria, entendida como herramienta de selección de los mejores, como tamiz que separa los buenos granos de los poco productivos. La profesora de Inglés parece adherir a cierta expectativa ingenua de que el esfuerzo y el mérito irán dando progreso a unos, mientras condena a las cigarras a sufrir el crudo invierno. Ya la sociología desarrolló largas y sesudas impugnaciones a esa imagen que desconoce el conflicto social. La directora, a su vez, representa una visión aparentemente preocupada por los sectores populares, pero llama la atención su cortedad de miras y la paralizante inmanencia de sus expectativas. Concibe su tarea como un ejercicio constante de acompañamiento, comprensión y consideración de "sentires", exenta de desafíos, provocaciones culturales y expectativas de transformación social. La función social de la escuela podría reducirse, en su mirada, a un ejercicio de reconocimiento de desigualdades sobre las que se niega a intervenir, para no alterar el armonioso orden en que el dolor y las carencias purifican las almas de los excluidos. Si la profesora de Inglés busca salvar a algunos del fango de la pobreza, esta directora parece haberse enamorado del pobrerío y espera que nada contamine la bondadosa pureza de la miseria.

No son ni queremos que sean estas las únicas alternativas posibles. Por mi parte, creo que las desigualdades sociales merecen repudio y la pobreza debe combatirse: nadie merece el hambre y la miseria no enaltece a nadie. Lo que la escuela puede y debe hacer es poner a disposición de las comunidades los conocimientos que el mundo ha desplegado en su historia y provocar con ellos que cada cual asuma su propio camino de construcción de poder, de articulación de proyectos colectivos, de transformación de un orden social que siempre amerita nuevas búsquedas. La docente y la directora de

la escena quedaron atrapadas en dos caras opuestas de una misma moneda, entre el moldeamiento civilizatorio y la indolente parálisis. Ambas caras compran el mismo chicle que muchas escuelas vienen masticando inocentemente desde hace décadas, cada vez más insípido y gastado, cada vez más ajeno a las luchas y demandas populares. Si ese equipo docente se animara a afrontar un diálogo constructivo, de escucha y ensamble de sus aportes más valiosos, de exploración de alternativas aún no transitadas, de despliegue de una imaginación pedagógica aún no visitada, podría arribar a algún final mejor que la mutua exclusión.

Quizás el derrotero habría sido otro si directora y docente miraran más nítidamente el problema concreto: falta el material de trabajo. Podrían discutir cómo proveérselo a quien no tiene para pagarlo o explorar otras alternativas que garanticen la tarea. Lo que muchas familias ven en la escuela queda, en esta escena, trágicamente manifiesto: una institución que no sabe para dónde va, ni por dónde ni con qué medios. Nadie en la escena se preocupa por garantizar que cada estudiante acceda a los materiales que necesita, porque todos los involucrados quedan atrapados en la telaraña de sentidos contrapuestos y enarbolando fotocopias de pedagogías perimidas.

Así como en esta escena se juegan valoraciones opuestas, traducidas en criterios y regulaciones escolares, los directivos entrevistados mencionan muchos roces entre el ámbito escolar y la vida familiar. Uno de los tópicos más mentados es la dificultad para el cumplimiento de los horarios.

> *A las maestras les molesta mucho la llegada tarde* –comenta Analía, tomando cierta distancia de esa sensación–. *Hablamos de esto con los padres y les pedimos que, por favor, ajustaran los relojes, porque sabemos que les es difícil; a veces, los viajes son difíciles.* […] *Son una gran cantidad, pero vienen a un horario abierto. Nosotros somos noventa, pero a las 8:45 h, la hora de la bandera, habrá unos veinte, veinticinco* [como] *máximo…*

El resto va llegando en un goteo incesante durante largos minutos, hasta media mañana. *"Esa interrupción en el aula, lógicamente, genera un poco de malestar."* La escuela de Analía se mantiene flexible ante las tardanzas, porque entiende que recibe a una comunidad muy dispersa, en una ciudad de grandes dimensiones y sujeta a numerosas interrupciones o demoras en el tránsito. Rigidizar la respuesta no necesariamente colaboraría para lograr mejores resultados, aunque no cejan en su empeño por lograr un ingreso más armónico y puntual. Miguel, en cambio, intentó vanamente lograr puntualidad a través de una regla taxativa: *"Hemos intentado ser un poquito más inflexibles y nos damos con esas tensiones de los padres, que exigen que se cumpla el derecho de que los alumnos estén en la escuela. Y nosotros queremos, pero también pretendemos generar hábitos de responsabilidad, ¿no?"*.

En las ciudades medianas o grandes, la puntualidad es más valorada y demandada mutuamente, precisamente allí donde es una cualidad difícil de garantizar y, en muchos casos, independiente de la voluntad de cada uno. Uno de los inconvenientes más comunes para resolver los tironeos en este terreno es que las escuelas miren a las familias como un conjunto indiferenciado: "Los padres llegan tarde", "Las familias incumplen los horarios", etc. Cuando uno se adentra en el problema, suele descubrir que los porcentajes son diferentes a los que imaginaba y que las familias de retrasos recurrentes tienen razones particulares, atendibles o reprochables, pero no generalizables al conjunto. En esa dirección, Fernando comenta que, en su escuela, las transgresiones no se dan tanto en la puntualidad como en acomodar el horario a las necesidades de cada uno: *"Tratamos de evitar que lleguen a la hora de rendir un examen, que se especule y que se instale"*. Algo semejante acota Laura, quien veía a las familias más atentas a su propia agenda, sin considerar el ritmo de una institución de grandes proporciones. En su caso, el problema no era tanto el de las tardanzas sino los retiros anticipados:

> *Tuvimos que trabajar mucho, con los padres, el horario de entrada y salida.* […] *En una población de setecientos cincuenta chicos, imaginate que, si todos tienen necesidades personales… En el fondo, hay una desvalorización del padre, si cree que todos los días lo puede sacar a cualquier hora porque tiene que ir al dentista o a otro lado.* […] *Lo que hace uno no puede perjudicar al otro; es un tema de respeto y valor básico: mi accionar no puede dificultar la tarea de muchos.*

Laura explica que establecieron como regla que se retirara a los chicos, en caso de necesidad, en horario de recreo, para evitar interrupciones en la tarea del aula.

Si las normas son un campo usual de tensiones y conflictos entre familias y escuelas, las nuevas tecnologías merecen un apartado especial, pues las novedades tienden a interpelar los marcos regulatorios y generan situaciones antes desconocidas, frente a las cuales hay que elaborar nuevos criterios. En la historia de la educación formal, cada innovación tecnológica ha suscitado revuelos y discusiones: la birome (que deformaba la letra), el reloj pulsera (que quitaba la exclusividad al reloj de la dirección, único árbitro de recreos y horas de clase), la calculadora (que licuaba la posibilidad de castigar con numerosas cuentas al alumno transgresor) y la fotocopia (que eliminaba la necesidad de largas horas de dictado), por ejemplo, generaron cimbronazos memorables, aunque quizás ninguno tuvo una envergadura semejante a lo que hoy provoca la presencia de celulares en el aula o el acceso a la Web dentro y fuera del horario escolar. Los adultos responsables del hogar se preguntan qué nuevos permisos y prohibiciones establecer en el ámbito doméstico, mientras los docentes elucubran los límites del contexto escolar, aunque no siempre ambos lo hacen en consonancia. Lleva un tiempo adecuar la propuesta formativa hogareña y escolar a las nuevas posibilidades que ofrece cada tecnología, y muchas de las pautas envejecen prontamente, pues aparecen nuevos artefactos y funciones que desbordan las previsiones anteriores.

Así como la imprenta y el libro dieron impulso a la alfabetización masiva y la formación de sistemas educativos, las nuevas formas de circulación de la información ponen en cuestión algunos ingredientes clásicos del formato escolar. Como tantas veces, lo primero que suscita cada novedad es reprobación moral, escándalo e incertidumbre. Progresivamente, los equipos docentes van acomodando sus propuestas de enseñanza y de evaluación a estas nuevas condiciones, pero también hay perturbaciones en la cotidianeidad del aula, que generan posicionamientos discordantes entre los adultos. En este relato, una docente de nivel inicial, que también trabaja en el secundario, expresa su desacuerdo con la norma impuesta por la dirección de ese nivel.

Celulares prohibidos

Soy vicedirectora de un JIN[26] en al turno de la tarde, pero en el turno mañana soy auxiliar docente de una Unidad Educativa. El caso que quiero comentar es el que más me preocupa desde hace un tiempo. El asunto es que un compañero mío retiene un celular a un alumno de mi curso. La orden es entregar en dirección el aparato, se le coloca el nombre y se entrega solamente a los tutores y preferentemente en el turno tarde (contraturno). Se me avisa de lo ocurrido. Señalo, además, que yo no estoy de acuerdo con la persecución por portar celular: hay casos específicos en los que necesitan llevarlo, cada vez son más y no es pretexto por parte de las autoridades "¿cómo nos arreglábamos antes sin celular?". Es un adelanto y, si lo llevan apagado, no veo el problema (no estoy de acuerdo con la norma).

Prosigo con mi relato. Cuando me dirijo al alumno, él, desesperado, me pide llamar a su padre, que está en ese momento en la casa, para que se lo vaya a retirar (de paso se liga como tutor un reto por parte de la dirección). El alumno llama a su casa. El padre a los diez minutos llega, se me llama a la dirección y la señora directora comienza a dar una perorata al padre, quien, además, reconoce que le advirtió al hijo que "lo llevara y lo mantuviera apagado dentro de la escuela", ya que ellos no estaban en la casa cuando salía y de esa manera le avisaban adónde tenía que dirigirse, si a su casa o a lo de la abuela. Mientras todo esto pasaba (y cabe señalar que me puse muy nerviosa por lo que pudiera ocurrir), la señora directora había dejado su celular sobre la mesa. ¿Y si sonaba? ¿Qué argumentos pondría en ese momento? Señalo, además, que lo último que dijo la señora directora ni lo registré de los nervios.

¿Hasta dónde podemos hacer cumplir a los chicos normas con las que nosotros, como adultos, no estamos de acuerdo (en mi caso) y si no las cumplimos como referentes adultos (el caso de la directora)?

26. Jardín de Infantes Nucleado. Es una estructura organizativa que existe en diferentes jurisdicciones, entre ellas La Pampa, de donde proviene este relato. La autora aclara esa doble pertenencia porque presentó esta situación en una capacitación de directivos, pero escogió una escena vivida desde su otro rol.

En el relato, las autoridades de la escuela habían decidido que los estudiantes no podían "portar" celular y ese era el motivo de la sanción, que consistía en quitar el aparato al alumno que lo tuviera, para que la directora lo entregara en mano a un adulto responsable de su familia. Al discutir esta escena con colegas, muchos mencionan las numerosas molestias que estos aparatos acarrean en el aula, aunque ellas se refieren básicamente a su uso en algunas ocasiones, más que a su mera portación. Cuando esta escena sucedía en algún lugar de la provincia de La Pampa, el Ministerio había "prohibido el uso de teléfonos celulares durante el dictado de clases para los alumnos y docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Provincial" (art. 1° de la Resolución 1068/06). A diferencia de la regla institucional, la Resolución penaba el uso y no la mera portación, mientras que extendía esa prohibición a docentes y estudiantes, en tanto la normativa de ese establecimiento eximía a los adultos. En conclusión, podemos apreciar que no solo hay en la escena una contradicción entre la normativa hogareña y la de la escuela, sino que también la hay entre esta y las autoridades del sistema educativo local. En mi opinión, la actitud de aquella directora remite más a un posicionamiento autoritario que a un interés auténtico por atender el problema y garantizar mejores condiciones para el trabajo en el aula.

Esta situación data de unos pocos años atrás y hoy constatamos que ha corrido mucha agua bajo el puente desde entonces. La escena alude a aparatos que solo funcionaban como teléfonos, mientras que en tiempos recientes se han agregado numerosas funciones que suman problemas y controversias (cámara fotográfica, videos, acceso a Internet y a las redes sociales, mensajería instantánea, etc.). Las tecnologías están en movimiento y ofrecen cada vez nuevas funciones y posibilidades, pero también suscitan cambios en la subjetividad y en las relaciones sociales. Así lo planteaba Zygmunt Bauman unos años atrás:

> Un mensaje parpadea en la pantalla a la espera urgente de respuesta. Sus deditos están siempre ocupados: usted aprieta teclas, llama a nuevos números para contestar a sus llamadas o para enviar sus propios mensajes. Usted *está conectado*, aun si está en constante movimiento y aunque los invisibles remitentes y destinatarios de llamadas y mensajes también lo estén, cada uno siguiendo su propia trayectoria. Los celulares son para la

> gente que está en movimiento. Uno jamás pierde de vista su celular. Su ropa deportiva tiene un bolsillo especial para contenerlo, y salir a correr con ese bolsillo vacío sería como salir descalzo. De hecho, usted no va a *ninguna parte* sin su celular ("ninguna parte" es, en realidad, un espacio sin celular, un espacio fuera del área de cobertura del celular, o un celular sin batería). Y una vez que usted tiene su celular, ya nunca está *afuera*. Uno siempre está *adentro* pero jamás encerrado en ningún lugar (Bauman, 2003: 83-84; itálica del original).

Desde ese punto de vista, en vez de preguntarse si el celular debería o no ingresar a la escuela, hoy cabría reflexionar si la escuela ingresa o no al mundo en el que todos estamos conectados a través del celular. Las nuevas generaciones estudiantiles exploran antes los códigos de relación social a través de las redes que las reglas de convivencia en la escuela. Así lo ve Silvina, quien comenta que, a través del celular, los chicos *"están conectados con el mundo, pero no con el compañerito que tienen al lado"*. Liliana percibe cambios en el modo de atravesar la infancia:

> *Una de las cosas que a mí me vienen llamando la atención es que antes veíamos a los chicos construir con los ladrillitos y hoy no construyen, se los tiran, los usan como pelota o cosas así… Todo lo que es digital lo manejan perfecto, pero cuando se tienen que manejar con el material concreto, cuesta un poco más. No sé si es porque falta estímulo.* […] *Evidentemente, adentro de las casas hay* tablets *o celulares que sirven para que ese niño se quede adentro y no salga a la calle. Entonces, los contactos y la convivencia entre los niños también han cambiado desde ese aspecto.*

Karina, por su parte, evalúa la práctica de consumo que implican los celulares entre niños y adolescentes: *"Esta cultura de responder a las necesidades o los pedidos de los chicos y de los jóvenes con cuestiones materiales, por ejemplo, el celular, eso de alguna manera confronta con la escuela, en el sentido de que estamos ofreciendo cada vez más propuestas contraculturales"*.

Niños y jóvenes se preguntan cómo acomodar sus prácticas digitales dentro del régimen escolar, mientras las escuelas portan tradiciones regulativas un tanto parsimoniosas ante novedades tecnológicas demasiado veloces. Lo que descoloca a escuelas y familias es la falta

de antecedentes efectivamente semejantes a las nuevas posibilidades, que permitirían apoyarse en alguna experiencia similar. No la hay. Nadie puede enhebrar sus argumentos desde el legado de las generaciones anteriores, sino que estamos expuestos a una dinámica de absoluta novedad, que se renueva más temprano que tarde. En torno a las regulaciones cotidianas, muchos de los conflictos entre escuelas y familias se presentan en los aspectos que han sufrido más cambios entre la infancia de los adultos actuales y su ejercicio como educadores de la generación siguiente. Puede haber numerosas divergencias en otros aspectos, pero estos suelen ser los que suscitan reacciones más disímiles o sorprendentes, los que no pueden sustentarse en la propia experiencia para continuarla o modificarla, sino que expresan una novedad desconcertante.

A fines de la década del sesenta, plagada de cambios y novedades, teñida de utopías revolucionarias y exploración de nuevas reglas de convivencia en sociedad, Margaret Mead propuso algunas categorías que pueden ayudarnos a encarar este problema.

> Actualmente en ningún lugar en el mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde viven estos últimos. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de la experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata solo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero. No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años. Los adultos forman una generación extrañamente aislada. Ninguna otra generación ha conocido ni ha experimentado jamás un cambio tan masivo y rápido, ni se ha desvelado por asimilarlo, ni ha visto cómo las fuentes de energía, los medios de comunicación, las certidumbres de un mundo conocido, los límites del universo explorable, la definición de humanidad, y los imperativos fundamentales de la vida y la muerte cambiaban delante de sus ojos. Hoy los adultos saben más que cualquier generación acerca del cambio. En consecuencia, estamos igualmente alienados de las generaciones anteriores y de los jóvenes que han rechazado el pasado y todo lo que sus mayores hacen por el presente. […] En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos estén muy solos, mientras nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán

> lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos (Mead, 1970: 108-109).

Basada en su experiencia etnográfica, Mead propone una distinción entre tres tipos de culturas. Llama *posfigurativas* a aquellas en las que el cambio es casi imperceptible y cada generación puede suponer, con cierta tranquilidad, que la vida de la próxima generación será bastante semejante a la de la generación anterior. En esas sociedades, los adultos mayores ofrecen su propia experiencia como pauta de orientación de los jóvenes y son valorados porque saben cómo afrontar los principales desafíos de la vida cotidiana. Esa parsimonia puede sorprender a quien la estudia desde los tiempos actuales, pero es un rasgo que, según Mead, ha sido predominante en la larga historia de la humanidad. Otro tipo de cultura es la *cofigurativa*, que se presenta como ruptura del modelo posfigurativo, ligada a fenómenos particulares como un cataclismo, una migración masiva o una innovación tecnológica significativa. En ella, los modelos de conducta no provienen de las generaciones anteriores, sino de los contemporáneos que muestran destreza en afrontar desafíos nuevos. Se diluye la brecha entre generaciones y se abre una distinción entre los miembros de una misma generación, según sus cualidades. La flexibilidad para reaccionar ante condiciones novedosas es una virtud no necesariamente ligada a la experiencia socialmente acumulada, sino a capacidades individuales y cierta osadía para ensayar respuestas novedosas. Mead menciona que muchas de las sociedades tradicionales han atravesado periodos cofigurativos, para luego retomar la modalidad posfigurativa anterior. El ejemplo más emblemático es la Shoá,[27] pues todas las generaciones estaban igualmente sorprendidas ante la "solución final" de los nazis. Al describir su propio tiempo, desde su posición de experimentada académica que trataba de comprender la movilización de los jóvenes en el mundo, Mead delineó los rasgos de una cultura *prefigurativa*, en la cual el cambio pasaría a ser lo habitual y la estabilidad tradicional, una excepción. En sus propias palabras: "Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían decir: '¿Sabes una cosa? Yo he sido joven y tú

27. Literalmente "catástrofe", es el término hebreo utilizado para referirse al Holocausto o aniquilación de la población judía en Europa por parte de la dirigencia nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Los nazis la llamaron "solución final al problema judío".

nunca has sido viejo'. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: 'Tú nunca has sido joven en el mismo mundo en el que yo lo soy, y jamás podrás serlo'" (Mead, 1970: 92).

Ese nuevo mundo resultaba, a fines de los años sesenta, incómodo para los adultos y ancianos que se manejaban con cánones de su experiencia anterior, mientras que los jóvenes fluían al compás de un cambio que les resultaba agradable y promisorio. En este tipo de cultura, las nuevas generaciones parecen tener más facilidad que los mayores, pues no están sometidos a las anteojeras de una experiencia inútil y se sienten menos ligados a las respuestas heredadas de la tradición. La situación de incertidumbre altera los vínculos entre adultos y niños o entre adultos y jóvenes, pues aquellos tropiezan repetidas veces con nuevas piedras en el camino de educarlos. Esa incertidumbre asociada a las nuevas tecnologías se traduce en cierta suspensión de las pautas morales que, en ámbitos domésticos e institucionales, se van desdibujando:

> El hecho de que el niño acepte la distinción entre lo bueno y lo malo es un producto de su dependencia respecto de las figuras parentales que le inspiran confianza, temor y amor, y que tienen en sus manos la vida misma de la criatura. Pero hoy los adultos no pueden adoptar una actitud de certidumbre para plantear imperativos morales a los jóvenes (Mead, 1970: 112).

Si estos rasgos estaban presentes a fines de los años sesenta, ¿qué podemos decir medio siglo más tarde, cuando miramos con nostalgia aquella iracundia de los jóvenes contestatarios? En aquel tiempo, las tecnologías que impactaban en la subjetividad juvenil eran el tocadiscos, el televisor de unos pocos canales y una incipiente mundialización cultural que llevaba a que muchachos de diferentes regiones se vistieran con ropas semejantes y escucharan una música de identidad etaria. El vértigo de los años sesenta ha sido el territorio de infancia de muchos abuelos, padres y docentes que hoy educan con la única certeza de que el futuro no se parecerá al presente.

Docentes y familiares se preguntan qué reglas establecer para el uso de redes sociales, para el contacto con nuevos aparatos que ya no reúnen al grupo en derredor de un consumo cultural común, sino que disgregan a los grupos y ofrecen la sensación de adaptarse a los ritmos de cada capricho personal. Niños que se apropian tempranamente de

un control remoto y crecen con la sensación de que buena parte de su entorno debe adaptarse a sus antojos, por lo que el encuentro cara a cara con otras personas, en un espacio y con unas reglas que no se acomodan a sus arbitrios, ocurre recién en la experiencia escolar. Hay considerables diferencias de clase en el acceso a estas tecnologías, pero la fascinación que provoca recorre todo el arco social y quien no la experimenta en los hechos suele tramitarla como deseo irresuelto.

Las entrevistas a los directores muestran un espectro amplio de situaciones, posicionamientos y resultados en torno a este tema. Miguel asume: *"Tenemos problemas en las aulas, de alumnos que están con los celulares, que están con las computadoras o que están con los auriculares. Entonces* [esperamos] *que los padres dialoguen con sus hijos, para que tengan un hábito acorde al espacio institucional"*. Graciela parece haber hallado una solución sencilla:

> *En la escuela está prohibido el celular. Es decir, el que lo trae lo deja en la dirección, porque entendemos que están lejos de la casa, que les puede pasar cualquier cosa en el camino… Entonces, para que tengan un control con sus padres, les permitimos que sí lo traigan, pero se deja en la dirección. En caso de que los encontremos en el aula o en el patio, se los retiramos.*

Laura plantea una norma clara, pero recurrentemente transgredida:

> *La escuela tiene una norma que indica que los chicos no pueden usar celular en el marco de la escuela. No lo pueden usar; no decimos que no lo pueden traer, porque lo traen igual y tampoco nos vamos a poner a revisar todas las mochilas. ¿Por qué razón no lo pueden usar? Porque tienen cierta edad y están a cargo de adultos responsables que, en caso de tener alguna situación en el horario en que están en la escuela, van a ayudar a resolverlas, sean situaciones de aprendizaje, dolores de panza o cualquier situación. Los padres dejan a sus hijos en el colegio y la comunicación de lo que pasa con ellos en ese ámbito es entre adultos. Esa es la razón fundamental.*

Se trata de una norma conocida por todos, pero transgredida fundamentalmente por las familias:

> *El padre es el que transgrede y le dice al chico que transgreda. Si el padre le dice: "Mandame un WhatsApp", el chico lo hace y, si la escuela lo*

> *advierte, tiene una sanción. ¿Cómo nos enteramos nosotros? Porque los padres llaman al colegio diciendo que su hijo les mandó un mensaje y yo les digo: "Te quiero informar que, a partir de este momento, tu hijo tiene una sanción, porque hizo algo que no correspondía".* […] *Hago un acta y les hago firmar al chico y al padre.*

Betina confiesa sus fracasos, al comentar que los celulares generaban *"unos trastornos enormes dentro de la escuela, porque se pasaban videos, se pasaban fotos, puteadas, amenazas de secuestro… Muy determinado por lo que está pasando en los medios"*. Hicieron una asamblea con el alumnado, pero no tuvieron éxito. Muchos rechazaban la propuesta de plano sin mayores argumentos y otros dando algunas razones, como: *"Si yo no te lo quiero dar, no te lo doy. ¿Qué vas a hacer? ¿Me vas a palpar para sacármelo?"*. Se trata, recordemos, de una escuela especial que recibe alumnos de hasta 30 años. Acordaron que lo dejaba el que quería, pero eso dio como resultado que no lo dejara nadie. *"Nosotros queremos que los pibes sean cada vez más autónomos"*, dice Betina, quien no quería imponer esa regla de forma arbitraria. Entre risas, Betina recuerda los vericuetos que buscaron para seguir adelante con su propuesta normativa. En una reunión de padres, les pidieron que ayudaran a que sus hijos dejaran los celulares al entrar. El papá de una chica que había estado involucrada en un episodio violento generado por el intercambio en los celulares dijo: *"Yo le voy a decir a mi hija que lo deje. Mi hija es líder. Si lo deja ella, lo van a dejar otros. Además, deciles que los que no lo dejen van a quedar expuestos si hay algún problema, porque se va a saber que fueron ellos"*. Betina recupera ese aporte de un familiar, desde códigos más cercanos a su contexto, y reconoce que, a partir de entonces, empezaron a dejar los celulares con mayor frecuencia. Mónica, en cambio, comenta que todos los estudiantes de su escuela llevan celulares y los usan con frecuencia, lo que genera quejas de sus profesores. Ella les reclama una respuesta pedagógica que contemple ese nuevo contexto: *"Si hay Internet en la escuela y tienen los celulares, busquemos alternativas de trabajo con el celular. Y, si no hay alternativas de trabajo con el celular, establezcan acuerdos fuertes con los alumnos"*.

Ante el embate de las nuevas tecnologías, algunas voces bregan por adaptar la escuela al entorno, que renuncie a sus formatos tradi-

cionales y acepte reglas impuestas por el mercado y la dinámica social contemporánea. Otras voces, en cambio, esperan que la escuela ponga los límites que los adultos no logran instaurar en los hogares y encarnan la defensa de una escolaridad siempre igual a sí misma, inmune a las nuevas tendencias. Por mi parte, creo que ambos extremos son riesgosos. No propongo, como contrapartida, una posición intermedia o equidistante, sino una revisión de los componentes centrales y periféricos del formato institucional. Si la escuela pretende mantenerse incólume, apegándose rígidamente a sus modos tradicionales, es probable que la dinámica cultural actual pronto declare su caducidad definitiva. Si, por el contrario, se deja llevar por los vaivenes de las tecnologías de comunicación y entra gustosa en el vértigo de las novedades cotidianas, es probable que pierda su rumbo y su sentido. El desafío, cada vez más complejo y problemático, es defender el núcleo duro de la propuesta formativa y flexibilizar la respuesta a aquellos aspectos menos relevantes, que contribuyen o no a garantizarla. En este caso, la pregunta que convendría plantear es cómo incide la presencia de celulares en la tarea y la convivencia escolar, cuánto contribuye o dificulta esa presencia para sostener la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos relevantes, cuánto permite y promueve las relaciones de igualdad y respeto por la diversidad entre los miembros de la comunidad educativa. La regulación no puede asentarse en el argumento de una postal perimida: "¿Cómo nos arreglábamos antes sin celular?". En este y otros terrenos de la vida cotidiana, las tecnologías pueden dar sostén y viabilidad a nuestros proyectos o pueden devorarnos en su lógica deshumanizadora. El desafío es, en una combinación de fuerza, destreza y lucidez, sostener la dirección de nuestra embarcación en el mar embravecido de los tiempos que habitamos.

Siempre que se establecen regulaciones, se suscitan, también, desacuerdos y disgustos. Es parte del costo de ejercer la autoridad, pues las reglas pretenden intervenir en la realidad social para modificarla, lo que rara vez deja a todos satisfechos. Si todos los involucrados aceptaran entusiastas alguna regla, probablemente se trataría de algo innecesario o inocuo. Solo el tiempo, la costumbre y el resultado positivo tienden a generar simpatía en aquellos que aceptaron a regañadientes una norma institucional. Estas consideraciones pueden parecer triviales, pero dan cuenta de una expectativa repetidas veces frustrada en

el ejercicio de la autoridad docente: pretender que todo el personal de la escuela, el alumnado y sus familias acepten gustosa y acompasadamente las decisiones regulatorias del equipo directivo.

Del desacuerdo al rechazo hay una distancia pequeña, que algunas familias recorren para enfrentar la normativa emanada de las autoridades de la escuela. En la escena que propongo analizar a continuación, hay un enfrentamiento entre familias y directivos, originado en el rechazo de una madre hacia una disposición institucional. El relato da cuenta de las razones y los supuestos de una y otra parte en ese tironeo irresuelto.

Un trabajo de sirvientas

Vino su hija de la escuela y le comentó a la madre: "La preceptora me dijo que debemos limpiar los bancos de mi curso, mi compañera y yo. Mañana nos toca a nosotras. Van por lista. Yo me negué y me retaron diciéndome que no podía, que debía hacerlo…".

"No podía creerlo, mi hija limpiando bancos –pensaba la madre–, si para eso está la portera, es su trabajo, para esto le pagan. Porque ella va a la escuela para aprender, a que le enseñen y no a limpiar como las sirvientas." Ese mismo día iría a la escuela para hablar con la vicedirectora y aclarar las cosas… No hacía falta, ya que debía firmar una nota en el cuaderno de comunicaciones, donde la citaban para el día siguiente. Pero no lo dejaría pasar, ahora mismo iría y hablaría.

Eran las 17 h y apareció la mamá. Pidió hablar con la directora o la vicedirectora. Ambas estaban en la dirección. Le dijeron que se sentara y que diera a conocer qué le sucedía, que explicara el porqué de su presencia allí. Ambas la escucharon y no podían creer lo que oían. La vicedirectora explicó que todos los alumnos limpiaban los bancos, porque eran ellos los que los ensuciaban con carteles, frases, malas palabras, dibujos obscenos. "La única forma de que no vuelvan a escribirlos es que los limpien –concluyó la vicedirectora–, quedándose dos alumnos fuera de horario, por lista, para que todos participen en la tarea."

De nada sirvió la explicación de la autoridad de la escuela, ya que la mamá amenazó, inflexible y terminante: "Mi hija no lo va a hacer y punto". Y preguntó: "¿Hay alguna resolución, acta o acuerdo ya establecido?". La directora dio explicaciones contundentes sobre las normas de convivencia, sobre el consensuar de los alumnos, de los padres, sobre la reunión a principio de año, donde cada familia pondría las sugerencias sobre lo estipulado por la institución y señalaría si estaba de acuerdo con lo pautado, de común acuerdo, sobre temas puntuales. De esa manera no había ahora reclamo, ya que todo estaba muy claro: si aceptaron las normas debían ahora respetarlas. En un momento determinado, una de ellas manifestó que nunca la escuela tuvo reclamos de este tipo. Además, son solo cinco minutos ya que, con el tiempo, solamente algunos bancos estarían escritos, pues ahora se cuidan y entre ellos no permiten que sus compañeros/as lo hagan.

Entonces dijo la madre: "Hasta aquí llegamos. Mi hija no lo va a hacer; no va a limpiar la mugre de nadie. Ella está avalada por sus padres y nadie la va a obligar". Se miraron las dos autoridades y comprendieron sin hablar. Una de ellas dijo entonces: "Bueno, por favor, ustedes como sus padres justifiquen por qué su hija no va a limpiar los bancos, a pesar de las normas preestablecidas y aceptadas, firmando y aseverando con su firma su decisión, para colocarlo en el legajo personal de la alumna".

Se trata, una vez más, de un texto escrito para concitar empatía en los colegas, pues una de las integrantes de ese equipo directivo presentó este caso en una jornada de capacitación, con el velado propósito de mostrar lo bien que realizaban su trabajo y la impertinente obcecación de algunas familias que ponen trabas en la marcha institucional.

Hay varios ribetes de la escena que merecen análisis, pero me interesa comenzar a leerla desde el lugar que ocupa esa norma en la propuesta formativa. Que los alumnos ordenen y limpien su lugar de trabajo, ¿es un agregado circunstancial o un contenido de enseñanza? Si tomamos un poco de distancia de esta escena puntual, podemos pensar que hay numerosos discursos institucionales que aluden a la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad en el uso de espacios y materiales. Muchos docentes enfatizan la necesidad de orden para

garantizar el encuadre de trabajo, aunque creo que se trata de un énfasis cuestionable: es difícil producir sin desordenar. Cualquiera que investiga, hace deporte o realiza una actividad artística suele desplegar numerosos materiales y más aún si lo hace en forma grupal. Pedir que se mantenga el orden es casi equivalente a solicitar que no se haga nada. Lo propio de la actividad escolar es que los espacios se alteren cuando hay grupos que desenvuelven sus actividades de aprendizaje y eso genera, la mayor parte de las veces, cierto desorden productivo. Lo que sí conviene promover es que se incluya un tiempo breve de limpieza y guardado de los recursos, a fin de dejarlos disponibles para un nuevo uso, del mismo grupo o de otro. Ese uso responsable incluye el desgaste lógico de los materiales, la suciedad circunstancial de los lugares de trabajo, el bullicio entusiasta y la sucesión de momentos de mayor concentración con otros de distensión. La disciplina necesaria para aprender cualquier asignatura se liga a las necesidades de la tarea y al ritmo de la vida grupal, a diferencia del mero disciplinamiento, que introduce rigidez y arbitrariedades autoritarias. En tal sentido, organizar el modo en que un grupo distribuye las tareas de ordenamiento y limpieza al final de la jornada es un contenido formativo tan relevante como otros de carácter intelectual. En consecuencia, resulta poco comprensible que la directora ofrezca, como alternativa, una dispensa especial para una alumna. Seguramente no admitiría con la misma liviandad que no estudie matemática. Por eso, sugiero plantearnos esa pregunta: ¿qué lugar ocupa esa norma en la propuesta formativa?

Si nos adentramos en el intercambio oral que presenta la escena, la cuestión se oscurece aún más, pues la directora no justifica ese dispositivo como una actividad ligada al quehacer ordinario de los alumnos, sino como consecuencia de un uso irresponsable de los materiales. Si hay que limpiar *"carteles, frases, malas palabras, dibujos obscenos"*, ¿se trata de una norma o de una sanción colectiva? Sería lo primero si se requiriera a todos los grupos limpiar lo que es resultado de la actividad cotidiana de aprender y sería lo segundo si se exigiera limpiar rotativamente lo que es producto de la transgresión de uno o algunos alumnos. La valoración pedagógica y ética es muy diferente, según el carácter y el sustento argumentativo de este dispositivo. Si la escuela o el propio grupo de alumnos establece una regla para resolver una responsabilidad cotidiana, la solución es valiosa y convendría defenderla

con más ahínco, pero las razones que alega la directora se desvían hacia un terreno mucho menos defendible, que es la extensión de una sanción al conjunto de los alumnos para sortear el anonimato de quienes transgreden. En ese contexto, sería tan reprochable que esta madre impugnara una norma formativa como entendible que defendiera a su hija de una sanción que no le corresponde.

Otro punto ciego es el origen de ese dispositivo, atribuido al *"consensuar de los alumnos, de los padres"*. Quienes transitamos por las escuelas, sabemos que "el consenso" puede ser esgrimido como un arma autoritaria, cuando se manipulan los espacios de intercambio o se deja escaso margen para el disenso. En muchos casos, sería más democrática una decisión directa del equipo directivo antes que un diálogo que no es tal. La dirección podría haber establecido, a comienzos de año, que cada grupo organizara el modo de dejar su aula limpia y ordenada al terminar el día. La apelación al supuesto *"consensuar de los alumnos, de los padres"* parece funcionar, más bien, como anticipo de la velada impugnación a esa madre por su ausencia en la reunión de comienzo de año: si no vino oportunamente, perdió el derecho al pataleo.

Ante la cerrazón de su interlocutora, el equipo directivo opta por la amenaza burocrática, al pedir que la familia ponga por escrito sus razones y advertir que se adjuntará al legajo de la alumna. En los talleres en los que he discutido esta escena, algunos colegas plantean que esto podría acarrear cierto tipo de estigma posterior, pero la mayoría admite (y me sumo a esta posición) que nadie lee nunca los legajos y lo más probable es que esa nota quede allí, juntando el polvo que esa alumna se negó a limpiar. Más que una amenaza, se trata de una solución aparente, en la que la dirección cede al reclamo, pero menea su última carta para no reconocer la derrota. ¿Por qué lo resuelven de ese modo? Creo que esto muestra uno de los errores más frecuentes en la conducción de una institución: la resolución inmediata de una situación que no es urgente. Tras esta decisión, nos quedamos sin saber qué dice esa alumna, qué piensa su docente, qué pasa en ese grupo. No hubiera sido difícil proponer que el turno de esta alumna pasara al final de la lista, para tomarse el tiempo de indagar qué ocurría efectivamente en ese grupo y qué posiciones tenían todos los involucrados. En poco tiempo, esa consulta podría haber clarificado estos puntos

ciegos que hemos mencionado y permitiría arribar a una solución más justa. Ahora bien, ¿por qué lo resolvieron con tanta celeridad? Probablemente porque estaban agotadas y querían sacarse el problema de encima. Quizás les pareció poco relevante. Quizás las abrumaban otras lides. Lo cierto es que difícilmente esa situación haya quedado cerrada. Al contrario de lo que parecen prever la directora y la vicedirectora en el relato, lo más probable es que este conflicto repique en la vereda de la escuela o en el WhatsApp de intercambio entre las familias. Cuando esta madre comente que fue a reclamar y le indicaron que una nota permitiría a su hija evadir el listado de limpieza, más de un familiar pedirá cita para agregar su propia nota al legajo de su niño o niña, la maestra o el maestro estarán desconcertados por la manera en que la dirección desbarata su dispositivo formativo, el personal auxiliar expresará su disgusto porque el aula ya no queda limpia como antes… Las situaciones irresueltas siguen circulando como una bola de nieve, que se alimenta de lo que encuentra a su paso, hasta golpear nuevamente las puertas de esa dirección, que creía haberse sacado un problema de encima.

Lo que también queda irresuelto y sin abordaje es el sustrato ideológico del reclamo: estudiar para no ser "el que limpia" en la sociedad. Esa madre expresa un prejuicio de clase y adopta, ante la escuela, una posición clientelar, exigiendo que se cumplan sus expectativas para con su hija, cifradas en la evasión del trabajo corporal. La escuela ha perdido, en la resolución fallida de esta escena, una oportunidad para revisar su intercambio con la comunidad, para provocar una deliberación que abarque a alumnos, docentes y familias.

El equívoco entre norma y sanción planteado en esta escena se vincula con una variada expresión de situaciones en los testimonios de los directivos que entrevistamos. Algunos, como Graciela, logran bastante fluidez en el intercambio con las familias sobre las sanciones: *"Cuando se los ha llamado para informarles de alguna conducta fuera de lo normal que han tenido los chicos, muchos papás han dicho: 'Bueno, seño, usted tome la medida que sea'. Hay una sola mamá que reaccionó de manera negativa"*. Otros, como Miguel, encuentran contradicciones en las demandas de padres y madres: *"Ellos, por un lado, nos piden que seamos estrictos con el uniforme, en cuanto a la asistencia, la puntualidad, todo eso, pero resulta que, cuando tomamos las medidas, se molestan. Es algo contradictorio, pero es así"*. Fernando alude a las resistencias ante cierto tipo de sanciones: *"Trae ruido el sistema de sanciones cuando implica una suspensión. Es todo un tema, porque la familia vive como un problema tener al chico en su casa. Preguntan: '¿No pueden hacer otra cosa, algo más constructivo?'.* […] *Ese es un punto de conflicto"*. Fernando defiende el criterio institucional ante esos cuestionamientos: *"Ponen en duda la metodología de suspender alumnos, pero es lo que tenemos; lo hemos elaborado como acuerdo de convivencia. Es una definición ya de ideario y sobre eso se marcha"*.

Un rasgo recurrente es que la flexibilidad reclamada cuando está involucrado el propio hijo o familiar suele transmutar en rigor extremo si se trata de otro. En tal sentido, Silvina comenta: *"Nosotros sentimos que lo que espera el otro padre es, a veces, que les digamos: 'No podés venir más a la escuela', cosa que nosotros no hacemos"*. Vilma comenta una anécdota al respecto: *"En una reunión de la sala de 5 años, una mamá dijo: 'Si le pega a mi hijo, yo la agarro de los pelos a la madre'"*. Vilma recuerda que, a partir de esa situación violenta, empezaron a trabajar con la maestra sobre los motivos por los que ese chico pegaba a otros o sacaba los juguetes y cómo lo podían resolver dentro de la sala. *"A la madre que dijo eso le pudimos explicar, entre todos, que se pusiera en el lugar de la otra mamá y que pensara que el caso fuera al revés: que su hijo pegara a otro y esa mamá quisiera agredirla a ella. La mamá hizo un silencio profundo, no nos contestó, pero después se vio, dentro de la sala, el cambio."*

Varios entrevistados dan cuenta de sus propias búsquedas y exploraciones institucionales en el terreno de las sanciones. Karina explica: *"En los acuerdos de convivencia, las sanciones no están estipuladas y hay que ponérselas a pensar en relación con cada situación.* […] *Ahora implican todo un trabajo de reflexión y de creatividad"*. Esa reflexión puede quedar entre los directivos, pero también puede involucrar a los docentes, a los estudiantes o incluso a sus familias, según lo previsto en cada provincia y en cada establecimiento. *"Las sanciones las construimos con las familias"*, explica Mónica, por lo que ellas acompañan estas decisiones, que tienen carácter formativo:

> *Ellos saben que vienen a contraturno o hacen una reparación, algo que se necesite para la escuela, o vienen a hacer trabajos a contraturno con*

el bibliotecario. Siempre es algo que ellos saben que tienen que cumplir dentro de la escuela y haciendo algo. La sanción de "quedate en tu casa" no, jamás, porque es un día que el alumno pierde para estar en la escuela. Si la norma de la escuela y del equipo que trabaja en la escuela es que el alumno elija, todos los días, estar sentado en la escuela secundaria, no lo vamos a sacar de la escuela secundaria para que cumpla una sanción en su casa. Entonces, viene a contraturno y hace alguna actividad, que generalmente, encima, le gusta.

El tironeo por las reglas es desgastante y, a veces, abrumador, pero también produce nuevas respuestas y posicionamientos pedagógicos más ricos. Hay puntos de inflexión en las instituciones, como el que menciona Silvina:

Hubo un momento de quiebre, que fue la "toma" de los colegios [en 2010]*. De quiebre en la relación y de fortaleza.* […] *Fue un momento bastante fuerte para la escuela, principalmente en las relaciones. Si bien la toma fue en el secundario, afectó a las familias de toda la escuela.* […] *Hubo familias que se fueron, familias que apostaron por la escuela más fuertemente y familias que se quedaron a ver qué pasaba.* […] *Fue un momento bastante "bisagra".*

Las familias se enojaron porque la escuela permitió y acompañó la toma, pero el equipo docente y directivo consideraba valiosa la participación de sus estudiantes en una demanda colectiva de muchas escuelas de la ciudad. La escena ejemplifica los avatares de una sociedad cuya cultura política incluye pinceladas democratizadoras y trazos de autoritarismo, en un lienzo aún no afianzado. En tal sentido, Ramona comenta:

Las familias todavía no tienen el hábito de informarse en relación a sus derechos. Si nosotros fuéramos un estilo de escuela que quiere manipular y manejar a los padres, lo podríamos hacer perfectamente, porque ellos desconocen. […] *Nosotros tomamos la decisión de que ellos conozcan.*

Cuenta, por ejemplo, que el año pasado hicieron una reunión y presentaron los compromisos que había asumido la provincia en la legislación nueva,

les pusimos cuáles son los deberes de los papitos, cuáles son nuestros deberes y obligaciones, que ellos tienen derecho a reclamar por la educación de sus hijos. Ellos tienen el derecho a exigirnos. […] *La idea es que uno sepa y conozca para poder defender lo que tenemos y no perder y saber defender a nuestros hijos.*

En su tono afectuoso, Ramona enfatiza ese contrapunto entre los derechos y las responsabilidades de unos y otros actores de la comunidad educativa, un contrapunto en constante movimiento, fruto de una construcción tan dificultosa como apasionante.

Capítulo 3

Familias, escuelas y senderos abiertos al futuro



Las múltiples relaciones entre escuelas y familias están en proceso de transformación, lo cual conlleva oportunidades, riesgos y desafíos que exigen posicionamiento político y pedagógico. Si en el primer capítulo abordamos las metáforas que signaron históricamente la relación entre ambas instituciones, dedicamos el segundo capítulo a desplegar una trama de tensiones actuales, que se expresan en situaciones de encuentro y desencuentro, tanto como en los testimonios de los directivos entrevistados. Este capítulo, en cambio, apunta a avizorar posibilidades actuales y futuras, a partir de desplegar los cursos de acción que se presentan como alternativas. Se trata, sin duda, de un desafío político, porque atañe a las relaciones entre la sociedad civil y el Estado, porque delinea un horizonte de posibilidades que suponen una construcción colectiva y porque expresa prácticas de ejercicio del poder que, desde las interacciones menudas, van configurando posicionamientos institucionales.

Si el recorrido anterior se centró en escenas y relatos puntuales, que dieron anclaje a una relación problemática y compleja, en este tramo buscamos avanzar en la teorización y exploración de categorías que nos permiten analizar y comprender pedagógicamente el tema que abordamos. Propongo organizar el análisis en torno a las categorías de confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación, como herramientas para desbrozar las tensiones y oportunidades abiertas en el presente y en prospectiva. Se trata de categorías acuñadas en diferentes campos disciplinares, que adquieren en este trabajo un énfasis pedagógico, en tanto vertebran una reflexión sistemática sobre procesos educativos. Son conceptos complejos, que admiten numerosas articulaciones y solapamientos; el deslinde que proponemos aquí tiene el carácter operativo de permitirnos reflexionar sobre diferentes estratos de la problemática que estudiamos.

Este paso hacia una abstracción mayor conserva, de todos modos, referencia a las escenas analizadas anteriormente y nuevas alusiones a los testimonios recogidos en este trabajo. También me interesa compilar algunas referencias históricas, biográficas y literarias que matizan y ejemplifican aspectos que perderían nitidez y profundidad si optáramos por una mera teorización desgajada de las prácticas. Asimismo, tengo conciencia de que estas tensiones y oportunidades no agotan la complejidad de las relaciones que pueden presentarse entre cada grupo de familias y cada escuela particular, pero nos permiten focalizar lo que podemos abordar y pensar en términos genéricos, sin perder de vista que cada institución y cada contexto social tienen sus propios matices y rasgos peculiares.

A. Tensiones y oportunidades en torno a la confianza

Las relaciones actuales entre familias y escuelas registran tensiones en torno a la confianza, principalmente en la mirada de los grupos familiares hacia los equipos docentes, por la imposibilidad de controlar lo que ellos hacen o dejan de hacer cuando los niños quedan a cargo de otros adultos. Cuando se inscribe a los niños en una escuela, la información que tiene la familia suele ser escasa: el prestigio institucional, las referencias de otros padres, la experiencia con hijos anteriores, etc. Desde dentro de las instituciones, es fácil ver que esos indicios son bastante precarios, pues los equipos docentes cambian con cierta asiduidad y, por otra parte, lo que unos padres han visto de bueno en la escuela no necesariamente lo será para otros. Sobre esa base un tanto enclenque ha de posarse la confianza de las familias hacia las instituciones: precisamente ha de confiar porque no tiene medios de comprobación certera.

Mario Lodi, aquel maestro italiano que construyó una experiencia pedagógica alternativa[1] en la posguerra de un país vencido en el campo de batalla y doblegado antes por la monstruosa huella del fascismo,

1. Mario Lodi es un representante emblemático del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), que se formó en Italia en 1951, inspirado en el pensamiento pedagógico y social de Celestin y Elise Freinet, como movimiento de investigación que buscaba construir las condiciones de una educación popular que fuera garante de la renovación civil y democrática en la posguerra.

advierte el matiz de sometimiento que conlleva dejar a un hijo o hija en manos de la escuela:

> Cada vez que los padres me confían a sus hijos para que los eduque me entra una sensación de desánimo. Esta misma mañana me preguntaba: si estos padres tuvieran libertad para escoger la persona que va a educar a sus hijos, como la tienen para escoger al médico, al sastre, al peluquero, al técnico en seguros, ¿vendrían a mí? En una escuela que se propusiera la educación integral del niño, sin traumas de ninguna clase, la elección del maestro, o mejor dicho, de la orientación pedagógica, tendría que ser el primer asunto a discutir con los padres en el momento de matricular a los niños. En la realidad ya ves que ni se habla de ello, como si la escuela fuera propietaria de los niños. Lo peor es que la gran mayoría de los padres aceptan la situación tal como está, porque la escuela ya fue así para ellos y ya lo había sido para los abuelos: una institución inmutable en la que el niño pasa de la autoridad paterna a la del maestro que le enseña que siempre habrá alguien que le trazará su destino y a quien deberá obedecer. Los millones de cruces de los cementerios de guerra atestiguan el destino que les ha tocado a quienes en la escuela no les habían enseñado que hay veces que se puede, que se debe, decir: no (Lodi, 1970: 12).

Lodi pretendía educar para la libertad y veía que la escuela podía ser una herramienta liberadora de la potencialidad creativa de los niños, pero también tenía clara conciencia de que eso dependía de las manos que los recibieran. "¿Quién es ese que está del otro lado?", se preguntan las familias que se acercan a la escuela. "¿A quién le entrego lo que yo más valoro?", se plantean madres y padres que ceden a otros adultos la responsabilidad sobre sus hijas e hijos por algunas horas. Casos que hoy resuenan dolorosamente en los medios de comunicación dan cuenta de la endeblez que sustenta la confianza hacia los responsables de la educación escolar y activan las sospechas y remordimientos de los grupos familiares, a través de preguntas que no encuentran respuesta satisfactoria: "¿Estamos seguros de que allí los tratan bien?".

Ha habido numerosas aproximaciones teóricas a la noción de "confianza" (Lozano, 2003), muchas de las cuales toman como referencia inicial los aportes de Georg Simmel:

> La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura de otro, una hipótesis lo suficientemente segura como para basar en ella una actividad prác-

> tica. En cuanto hipótesis, constituye un estadio intermedio entre el saber y el no-saber acerca del otro. El que lo sabe todo no necesita transmitir confianza; el que no sabe nada no puede pretender infundir confianza (Simmel, [1908] 2015: 42).

Es interesante apreciar ese "estadio intermedio" al que alude Simmel, pues la confianza es una intuición algo enemistada con las decisiones racionales, en tanto constituye una apuesta sobre lo desconocido a partir de unos pocos rasgos conocidos. De acuerdo con las teorías que abordan este tema, se trata de una suspensión temporal de la situación básica de incertidumbre sobre las acciones de las personas, es decir, se dejan de lado las dudas y se cree firmemente. Laurence Cornu recupera la visión de Simmel al decir que "es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo" (Cornu, 2005: 19).

En este texto, profusamente citado, la autora aboga por la confianza en las relaciones pedagógicas que se dan dentro del aula, particularmente entre docentes y alumnos: confianza en que alguien (un estudiante) puede llegar a ser mejor de lo que es; confianza en que alguien (nosotros, sus docentes) tiene la posibilidad de intervenir para favorecer ese proceso; confianza que se regala para que otro la cultive como propia, como confianza en sí mismo, como apuesta a que, si somos hijos de nuestro pasado, también podemos ser progenitores de nuestro futuro. Es en estos sentidos que la confianza constituye un requisito indispensable de la delegación que da inicio al proceso educativo formal y funciona más como principio activo que como resultado de una evaluación juiciosa.

Entre familias y escuelas, el problema se expresa en otros términos. Cuando la confianza se plantea entre adultos responsables de niñas y niños, se trata de un componente inscripto en la relación ética entre sujetos que se reconocen íntegros y, por eso mismo, pueden considerar que el otro ofrece lo mejor de sí en el desempeño de su rol. En todos los casos, la confianza es una apuesta que conlleva riesgos, es decir, no basada en pruebas y garantías, sino en una predisposición a creer en que las acciones futuras serán tal como las espera quien confía, a creer que el otro adulto pondrá lo mejor de sí, en beneficio

del cuidado y la educación de quienes están a su cargo. Hemos visto hasta aquí que, habitualmente, la confianza radica en una relación entre personas, aunque también puede expresar la relación de una persona consigo misma o la relación entre un sujeto o grupo de sujetos y una institución o un orden institucional. Es decir, hay relaciones de confianza personal y relaciones impersonales, como es la confianza que se busca establecer entre escuelas y familias. En ese terreno, no parece apropiado esperar confianza ciega, si no ha habido elección recíproca, muestras o señales de idoneidad y compromiso, gestos de aproximación y de apertura entre las partes. María Rosa Neufeld explica que, "desde sus inicios, la relación maestros-padres estuvo plagada de supuestos y suspicacias, que abarcaban desde la calidad moral hasta la competencia de los otros para desempeñarse dignamente, ya sea como docentes o como padres. Seguramente, siempre la vigilancia mutua fue un componente de este tipo de relación" (Neufeld, 2000).

Lejos de haber una confianza sólida, en la historia de esta relación compleja que mantienen escuelas y familias siempre ha habido algún grado de resquemor entre ambas, ligado a los avatares de la relación entre la sociedad civil y el Estado, entre las organizaciones comunitarias y las autoridades jurisdiccionales:

> Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etc. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar mantener de lado a lado dichos divorcios (Torres, 2000: 225).

Con razones o sin ellas, muchas familias desconfían de lo que los docentes hacen con los niños y las niñas a su cargo, quizás por la propia experiencia infantil, quizás por la distancia entre esa experiencia y las propuestas actuales. Por otra parte, la desconfianza de los docentes hacia los grupos familiares también circula constante y calladamente en las instituciones, cuando se sospecha que los adultos no asumen la responsabilidad que les cabe en la crianza y manutención de sus hijos.

Este segundo sentido de la desconfianza opera, usualmente, como soporte de las excusas que cada docente aduce ante problemas en su trabajo: "Si los padres no acompañan…". En este clima de recelos mutuos, la confianza es reemplazada por la desconfianza recíproca y el pedido de razones para volver a confiar. De esta manera, lo que la confianza posibilita y sostiene es lo mismo que la desconfianza impide y traba: el funcionamiento fluido de la vida escolar de niñas y niños.

Entre los testimonios que recolectamos, Laura explica que buena parte de los problemas y conflictos que despliegan los alumnos en la escuela son propios de su edad y de su proceso de aprendizaje, mientras que la defección de los adultos de su rol ante la crianza y la educación no es atribuible a la edad sino a las tendencias de la época, en que pocos reivindican su lugar de adultos y muchos buscan, por el contrario, evadirse del paso del tiempo y los nuevos desafíos que ello acarrea. *"Confío mucho más en los chicos que en los adultos, en cómo se mueven los chicos en la escuela"*, dice Laura. Analía, por su parte, después de un doloroso inicio de acusaciones infundadas, relata que trabajó duro durante años, poniendo lo mejor de sí en la construcción del vínculo con las familias. *"Ya desde hace unos años yo siento que hay confianza, hay apoyo, hay querer venir a la escuela"*, dice Analía, con satisfacción y orgullo por su escuela.

Sin embargo, la confianza excesiva entre escuelas y familias también puede enturbiar la acción pedagógica, cuando se adormecen los contralores indispensables. Pedirles a las familias que confíen ciegamente en los equipos docentes o pedirles a estos que confíen ciegamente en los adultos responsables de cada grupo familiar, ¿no deja inermes a niñas y niños ante posibles situaciones de abuso, descuido, maltrato o violencia?

En resumen, la confianza es una cualidad valiosa y esperada por ambos extremos de esta relación, pero hay tantos riesgos en ella como en la desconfianza, asentadas ambas en una entrega despreocupada a suposiciones y prejuicios, tanto favorables como negativos. En esas condiciones, ¿es posible recrear la confianza entre familias y escuelas? ¿Solo una enorme ingenuidad permite sostener la confianza, contra la tentación racional hacia la desconfianza entre ambas?

Antes de avanzar en una respuesta abstracta, me interesa retomar una escena que propone Guillermo Saccomanno (2011), al recrear la

vida de Orlando "Nano" Balbo, un docente militante y freireano que fue secuestrado en 1976 y torturado hasta quedar sordo. Tras un largo exilio, volvió a la Argentina y ejerció la docencia en el paraje Huncal de la precordillera patagónica, donde alfabetizó a una comunidad mapuche. Su relato del encuentro inicial con ellos da cuenta de los gestos y señales que contribuyen a construir confianza:

> La comunidad estaba integrada por ochocientas familias. Y yo iba a trabajar con menos de diez alumnos, de entre veinte y cuarenta años, capacitándolos. Como ellos eran trashumantes, yo me había llevado una carpa dispuesto a acampar en los campos de veranada, en Cajón de Hualcapén, en las proximidades de Caviahue, al pie del volcán Copahue. Allí sus viviendas son muy precarias. Cuando nieva en invierno, la nieve alcanza más de diez metros y las destruye. Todos los veranos tienen que reconstruir. Recién cuando me tomaron confianza me dieron la llave de la cooperativa, una construcción de cemento premoldeado. A veces me acostaba en una bolsa de dormir debajo del mostrador porque el techo de la cooperativa se llovía. Se suponía que iba a estar en los campos de veranada durante los meses de enero a marzo, cuando ellos suben los cerros con el piño, como llaman a la manada de chivos, hasta el pie del volcán Copahue. Y lo llaman así porque los chivos se unen y desunen como el fruto de la araucaria cuando suben o bajan los cerros. Veranada es la época de pastoreo. Es una fiesta para ellos. Tenían una cooperativa que los dignificaba. Pero se habían fundido por ignorar cómo se administraba (Saccomanno, 2011: 174).

En este primer tramo del relato, Nano se describe a sí mismo en la construcción de la relación con una comunidad para él desconocida, pero sobre la cual tenía alguna información y posicionamiento. Sutilmente, menciona una llave que le fue delegada después de pasar cierto "derecho de piso" ante los ojos de sus interlocutores. La confianza no llegaba con él, sino un tiempo después, según los gestos y palabras que él pudo ir desgranando en los primeros intercambios. La siguiente escena lo muestra con claridad:

> Apenas llegué, como había una reunión de la cooperativa, me invitaron a comer un chivo. La primera impresión fueron las caras hoscas. Todos con un gran cuchillo en la cintura a la espalda. Pero después uno se da cuenta de que no hay hostilidad. Es que a uno lo acostumbraron a ver la cara de mapuche como una cara de malo. Al ver el chivo supe que no alcanzaba

> ni para la mitad de los que éramos. Lo trajeron y lo plantaron con el asador, en el centro de la rueda. El paisano que mandaba, un grandote, don Juan Huaiquillán se llamaba, me ofreció su cuchillo con el mango hacia mí: "Sirva, maestro", me dijo. Lo acepté. No podía equivocarme. Porque si uno corta mal un chivo en el asador, se le cae. Hay que ir cortándolo de manera que las patas sigan quedando enganchadas al asador. De lo contrario, se desprende. Corté la costilla, clavé la punta. Hubo miradas de aprobación. Corté del otro lado. Saqué las partes del riñón. "Maestro, ¿me permite la herramienta?", me dijo el grandote. No era el cacique, pero sí el líder de una comunidad vecina y uno de los organizadores de las cooperativas. Le ofrecí el cuchillo tal como lo había hecho él. Lo de ofrecerlo por el mango libre para que uno pueda empuñarlo es un gesto de confianza, porque el otro, si quiere, lo mata a uno. El arma, en este caso, se toma por la unión de la hoja con el mango, que tiene que quedar libre. Y después se ofrece. El grandote agarró el cuchillo: "Muy bien, maestro", dijo. Y me sirvió. La mejor parte me sirvió. A los demás les tocaban migajas. Hubo quienes se quedaron sin comer. La primera winkada[2] que a uno se le ocurre en ese momento es rehusar: cómo voy a comer yo y ellos no. Pero no es así. Si ellos lo ofrecen, uno tiene que aceptarlo. Porque si no, es desprecio. Si a uno le convidan lo poco que tienen, no se lo puede rechazar. Nunca volví a comer chivos como los que hacen ahí (Saccomanno, 2011: 175).

La confianza es, en este relato, una moneda de dos caras, que se van delineando en tenues gestos de ambas partes: una invitación a comer, la cesión de un rol honorífico, la entrega y devolución de un utensilio cotidiano que puede ser también un arma. Balbo mira los rostros y, al mismo tiempo, desconfía de su mirada, sesgada por prejuicios introyectados desde la ignorancia y las relaciones de desigualdad y conquista. Sabe, también, que la propuesta de cortar la carne del asador es una silenciosa evaluación de sus interlocutores. Allí verán si es hombre de campo o un pueblerino ignorante de saberes básicos en el entorno rural. La prueba más sutil, la más riesgosa, es la ofrenda de la mejor porción: entre la deferencia y el desprecio hay una distancia muy

2. "Winca" o "huinca" es un término de origen mapuche, utilizado para nombrar a los conquistadores españoles y sus descendientes argentinos o chilenos. Algunos sugieren que significa "nuevo inca", por la continuidad en la invasión de sus tierras, mientras que otras interpretaciones indican que significa "ladrón". Actualmente, el término se usa en tono neutro o despectivo, según la intención del hablante. En este caso, Balbo utiliza la palabra "winkada" en referencia a algo hecho por un recién llegado, que desconoce los modos y tradiciones de la comunidad.

pequeña, que Balbo distingue a tiempo. Rechazar el convite, como estaba inclinado a hacer por respeto a sus interlocutores, hubiera sido leído como una expresión de orgullo y menosprecio.

Ese escudriño mutuo, que Nano acepta como parte de su tarea, es el que va ofreciendo alguna base sólida para la confianza recíproca. Cuando ella se instale, necesariamente implicará un salto riesgoso, en tanto apela a un futuro desconocido, pero tendrá más elementos para asentarse. Lo que esta escena muestra es que podemos postular, entre la confianza y la desconfianza, un tercer momento que no es uno ni otro: la no confianza. Me refiero a que ambos polos son posicionamientos activos, es decir, juicios positivos o negativos sobre el interlocutor. La no confianza, en cambio, es el momento en que la taba gira en el aire –por seguir con las imágenes camperas– y no sabemos aún de qué lado va a caer.[3]

Entre las directoras que entrevistamos, Susana relata largamente un entredicho violento, tras el cual fue costoso construir un lazo de confianza:

> *Tenemos un papá que tiene problemas de alcohol, de adicciones.* […] *Entonces es un papá complicado, pero no son todos así. Es un papá así. Y por ahí cuando él está y viene así, pasado de rosca, sí hay que cuidarnos. Porque es capaz de pegarle a una maestra o es capaz de maltratar a un niño.* […] *De hecho, yo he recibido más una vez insultos a mansalva. Este padre nos llamaba por teléfono todos los días y nos insultaba.* […] *Al otro día era el maestro. Al otro día era el portero. Siempre tenía de qué quejarse y siempre tenía para insultarnos. Entonces llamaba por teléfono e insultaba, llamaba por teléfono e insultaba. Un día llega e insulta a un maestro, le iba a pegar… Lo hago entrar acá y le digo: "Esto es sencillo, o usted se tranquiliza o yo llamo a la policía. O sea, no hay otra". "Claro, porque ustedes son de la gorra, sos miliquera." Le digo: "Usted puede pensar lo que quiera, pero usted acá se va a tener que tranquilizar porque esto es una escuela y acá hay un montón de niños que lo están mirando, que están viendo cómo usted reacciona y que están viendo cómo reacciona la escuela". Entonces como que ahí se quedó tranquilo. Y ahí empecé a hablar con él de que nosotros no éramos sus enemigos, que nosotros estábamos para sus hijos*

3. El "juego de las tabas" es el nombre de un juego de azar que consistente en lanzar, a modo de dados, un hueso, habitualmente de vaca o de cordero, que se encuentra en el tarso (astrágalo).

y que merecíamos su respeto, así como nosotros lo respetábamos y veníamos soportando sus insultos hace mucho tiempo. "No, cómo me va a acusar a mí", decía. "Yo tengo identificador de llamadas –le digo–, entonces sé que es usted. Y, sin embargo, nosotros hemos venido soportando este tiempo de agresiones gratuitas porque sabemos que estamos para atender a su niño y para enseñarle a su niño. ¿Qué es lo que le pasa, papá, con la escuela? ¿Por qué está tan enojado con la escuela?" Entonces, cuando yo le pregunto por qué está tan enojado con la escuela, él me cuenta que en realidad toda la vida estuvo enojado con la escuela, desde que era chico. "La escuela siempre fue lo mismo. Desde que yo soy chico, la escuela está para joder –dice–. Los maestros están para retarlos, porque yo siempre dije que el maestro te tiraba de los pelos, te tiraba de la oreja…" Entonces su enojo estaba muy relacionado con su propia historia personal, y terminamos diciendo: "Bueno, papá, pero las escuelas cambiaron. Ahora no es lo mismo. ¿Su hijo le manifiesta que nosotros golpeamos?". "No." "¿Él viene contento a la escuela?" "Sí, a él le gusta venir acá, se lleva muy bien…" Entonces le pude hacer ver que había cosas buenas acá adentro y le pregunté sobre las cosas buenas que él veía en su hijo. […] *Y nos pusimos a trabajar desde otro lugar y cambió su relación, ya no nos insultó más por teléfono.*

A diferencia del relato de Nano Balbo, en que la no confianza recíproca desafiaba a ambas partes a encontrar un código de comunicación y ofrecer señales de integridad y de compromiso con la tarea, aquí Susana tuvo que lidiar con las ofensas, además de bregar con ese padre que solo bajo amenaza policial aceptó hablar sin agredir al equipo docente. Su desconfianza, basada en malas experiencias de su propia infancia, impedía reconocer a quienes tenía efectivamente delante, ocupándose de la educación de sus hijos.

Creo que el problema de la relación entre familias y escuelas es que la confianza y la desconfianza, ambas poco racionales, se instalan demasiado rápido, sin margen suficiente de no confianza, que es la actitud más razonable de tanteos recíprocos en busca de los signos que ayuden a inclinar la balanza. Si existen, como creo, tensiones en torno a la confianza, la oportunidad radica en darle mayor valor a este tercer momento de suspensión del juicio, a la mirada atenta, respetuosa y disolvente de prejuicios de las familias a la escuela y en sentido contrario. Volviendo a Simmel ([1908] 2015: 32), él reconocía: "Solo el ser humano, y ningún otro objeto del conocimiento, puede, por su propia voluntad, revelarse en su verdad o esconderse".

Esa revelación recíproca implica un tiempo y una intención deliberada. Solo el pasaje atento y activo por un periodo de prudente no confianza puede permitir a las familias y las escuelas construir una confianza menos evanescente y más dialógica, sin arrebatos de agresión injusta ni apelación a una ceguera innecesaria.

B. Tensiones y oportunidades en torno a la autoridad

Entre familias y escuelas, las tensiones en torno a la autoridad tienen rasgos cercanos a las que mencionamos anteriormente sobre la confianza, en tanto anidan en las sospechas de unos sobre otros, pero no ya basadas en su integridad ética, sino en sus capacidades técnicas: ¿es capaz el maestro de hacer su tarea? ¿Son capaces las familias de ejercer su función? Cada cual dibuja una respuesta en su cabeza. Si la respuesta a estas preguntas es positiva, más fácilmente se les reconocerán las decisiones que tomen y los criterios en que se hayan fundado. Si la respuesta es, en cambio, negativa, con frecuencia se impugnará lo que digan, lo que hagan y lo que propongan hacer.

La noción de "autoridad" es compleja y, en este terreno, admite infinidad de matices (Greco, 2012), por lo que conviene centrarnos en las representaciones de esa autoridad entre los adultos responsables del grupo familiar y de la institución escolar. Se escucha habitualmente que antes las familias atribuían mayor autoridad a los docentes. Aunque es un juicio bastante difícil de corroborar, es claro que no podemos pensar ese "antes" como un tiempo homogéneo. En los primeros pasos del sistema educativo, Sarmiento se indignaba ante los reclamos de las familias y el desacato ante la autoridad de los maestros, a quienes se acusaba de autoritarios cuando intentaban imponer disciplina a sus alumnos:

> Hablamos con conocimiento de hechos. Un maestro fué rechazado del Pilar, porque era rijido, y todos los padres les retiraron sus hijos, y la escuela se cerró. El municipal declaró que no usaba de castigos corporales; pero que queriendo introducir disciplina en la escuela, los padres apoyaron la insubordinación de los niños. En la Magdalena fué demandado el maestro por un padre, y confrontado con sus discípulos que se trajeron al juzgado a acusarlo, para probar que no tenia justicia en avisar al padre que su hijo

> incorrejible seria despedido sino se enmendaba. En el Bragado el hombre mas culto, mas afable, mas moderado, maestro que debiera estar en las Escuelas de Buenos Aires, ha sido insultado por los padres, en apoyo de sus hijos, a quienes el maestro penitencia á permanecer en la escuela mas tiempo que el ordinario. Omitimos una larga lista de hechos, aun mas graves, en que se hace sensible el error de la opinión y la inmoralidad que de él procede (Sarmiento, 1858: 157; se conserva la grafía original).

Como se puede apreciar, las impugnaciones a la autoridad de los docentes no son una novedad, aunque, entre aquellos primeros tiempos del sistema educativo y los actuales, hubo un tiempo en que el Estado ensalzó las potestades institucionales y dio fuerte respaldo a la autoridad de los equipos docentes, tal como hemos caracterizado en la *figura de la criada*, que analizamos en el primer capítulo de este libro. Si el Estado tuvo un papel activo, también es factible atribuir esa robustez de la autoridad docente a la escasa variedad de voces que operaban sobre la crianza. En general, los padres primerizos buscaban orientación en sus progenitores, en el médico pediatra y en los maestros. Con el correr de las décadas, podía haber diferencias entre estos últimos y los abuelos de los chicos, ante lo cual el saber académico solía triunfar sobre los saberes prácticos, particularmente en tiempos de fricciones intergeneracionales, como fueron buena parte de los años cincuenta, sesenta y setenta.

También cabe señalar las diferencias regionales y sociales sobre el lugar asignado al docente en una comunidad, donde tanto podía reconocérsele autoridad como adosársele responsabilidades y saberes ajenos a su tarea. En su libro sobre maestros riojanos, Roberto Rojo recupera la carta de Carlos B. Mercado, el director de la Escuela nº 173 de Agua Blanca, un pequeño caserío, publicada en la revista *Láinez*, en 1934.[4] En función de reclamar mayor salario, el directivo describía su dura vida de docente rural:

> El maestro tiene la obligación de enseñar trabajos y proveer la materia prima y a él no le dan nada. Tiene la obligación de enseñar el cultivo del jardín, huerta, impartir enseñanza práctica de avicultura y no le proporcionan ni una herramienta. No podéis daros una idea de los esfuerzos que

4. Revista *Láinez*, La Rioja, año II, nº 41.

> uno debe hacer para luchar por la higiene. Padres que no se han bañado en cuarenta años prohíben que sus hijos se laven la cara en la mañana por temor de un resfrío. […] Y muchos piden pan, azúcar, y tabaco. En estas latitudes el maestro es considerado rico. A menudo solicitan sus servicios como curandero, a veces como leguleyo, secretario, etc. Sin embargo, un día, una vieja me dijo:
> —Venga, joven, esta noche, a pasear y a tocar el acordeón.
> —Yo no sé tocar ningún instrumento —le contesté asustado.
> —¿Cómo, siendo de la ciudad, no va a saber tocar el acordeón? —preguntó escéptica.
> —Estoy cansado, señora —argüí—, ayer y anoche trabajé mucho, cuatro horas con los niños y escribí como seis horas por la tarde y en la noche…
> Entonces, un señor que estaba presente, saliendo en defensa de la vieja, me largó:
> —¿Y a eso le llama usted trabajar? ¡Gran cosa! ¡Eso cualquiera lo hace! (Rojo, 2003: 53-54).

En esta anécdota, se reconocía autoridad del maestro para algunos (pocos) menesteres y se le retaceaba el reconocimiento por un esfuerzo considerado exiguo frente a las duras faenas rurales. Se lo consideraba rico en contraste con la pobreza de los pobladores y portador de una sapiencia ciudadana que no se circunscribía a los libros, pero de la cual debía dar muestras a sus interlocutores. Lo que el relato nos permite advertir es que las autoridades son tales según el entorno y las circunstancias, por lo cual es poco pertinente generalizar una situación homogénea a cualquier momento del pasado o del presente.

Asimismo, se puede observar, en la historia de las relaciones entre familias y escuelas, un recurrente contrapunto entre saberes domésticos sobre la crianza y saberes pedagógicos no siempre congruentes con ellos. La autoridad podía oscilar entre esos polos. Hoy, en cambio, las voces que analizan y orientan la crianza se han multiplicado enormemente, a través de medios masivos de comunicación, redes sociales y nuevos focos de sabiduría no necesariamente avalados desde las instituciones formales. Ante cada situación de crianza (alimentación, vacunas, hábitos, entre otros) existen pluralidad de enfoques médicos, variedad de posiciones entre los docentes y un amplio abanico de opciones alternativas. ¿Por qué las familias habrían de reconocerles autoridad a los docentes entre tanta maraña de recomendaciones? Por el contrario,

en muchos casos los padres descreen de la autoridad del maestro y sospechan que su formación no ha sido demasiado provechosa.

> Vivimos tiempos de una *fuerte ambigüedad moral*, que nos ofrece una libertad de elección nunca antes vista, aunque también nos lanza a un estado de incertidumbre inusitadamente agobiante. Añoramos una guía confiable para liberarnos al menos de parte del espectro de la responsabilidad de nuestras elecciones. Mas las autoridades en las que podríamos confiar están en pugna, y ninguna parece tener el suficiente poder para darnos el grado de seguridad que buscamos. En última instancia, no confiamos en ninguna autoridad, por lo menos no plenamente ni por mucho tiempo, y nos resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama infalibilidad. Y este es el aspecto práctico más agudo y sobresaliente de lo que con justicia se describe como la "crisis moral posmoderna" (Bauman, 2004: 28; itálica del original).

En ese coro de voces disonantes, los criterios de acción no necesariamente se enriquecen, sino que suscitan más incertidumbre e inseguridad. Decae la autoridad entendida como creencia en la capacidad del otro para intervenir en las cuestiones de las que es responsable. Y esto no ocurre solo de las familias hacia la escuela, sino también en sentido inverso, cuando los docentes ponen en duda las condiciones de los grupos familiares para criar a los niños, ante padres demasiado jóvenes, demasiado viejos, demasiado pobres, demasiado ricos, demasiado ocupados, demasiado desocupados… La sospecha es mayor cuanto más lejana sea la inserción social de los docentes a la de los grupos familiares: si los padres, además de pobres, jóvenes y desocupados, son extranjeros, hablan otra lengua y tienen otras costumbres y creencias, les resultará más difícil que la escuela les reconozca autoridad sobre sus propios hijos.

Del mismo modo, conviene distinguir la autoridad particular de una persona que ejerce su cargo, que puede suscitar mayor o menor reconocimiento por la manera en que lo hace, de la autoridad simbólica conferida a alguien por el mero hecho de ejercer un cargo investido de autoridad. Así lo expresa Slavoj Žižek:

> Cuando al sujeto se lo dota de autoridad simbólica, actúa como un apéndice de su título simbólico, es decir, es el Otro con mayúscula, la institución simbólica, lo que actúa a través de él: basta con recordar al juez que, tal vez, sea un corrupto y un miserable, pero que, en cuanto se pone la toga y el resto de sus distintivos, habla en nombre de la Ley (Žižek, 2011: 92-93).

En el territorio que analizamos, la sala de maestros y profesores suele ser testigo de los lamentos por el decaimiento de la autoridad simbólica, que ya no viene adherida al guardapolvo ni al edificio escolar ni a los títulos académicos. Si los símbolos visibles no "actúan a través de él", el docente tendrá que recorrer un camino más empinado, más largo y quizás también más agobiante.

En otras relaciones sociales, la autoridad suele basarse en asimetrías propias de cada ámbito. La relación entre padres e hijos es asimétrica, por la diferencia generacional y por las responsabilidades que cada uno asume en el ámbito hogareño. La relación entre docentes y estudiantes también es asimétrica. Generalmente se asienta en una diferencia generacional, pero eso no siempre es así. La asimetría se funda en la diversidad de recorridos previos y en las funciones específicas de cada uno en el espacio escolar. La relación entre docentes y familiares, en cambio, no necesariamente es asimétrica desde el punto de vista generacional ni desde el punto de vista de la formación, pues algunos adultos responsables de las familias son también docentes o profesionales vinculados con la crianza y la educación. Se trata de una relación colaborativa, en la que la autoridad se funda en lo que cada uno es capaz de aportar a la tarea común.

¿Cómo se articulan esas asimetrías en el vínculo entre familias y equipos docentes? Fernando habla de esto en su testimonio: *"El chico tiene una asimetría con el docente. Quien puede reparar esa asimetría es el padre. El chico habla con el docente en una relación asimétrica. Quizás el padre no, no establece una asimetría: el padre habla de adulto responsable a adulto responsable. Ahí es muy útil que aporten"*. En este aporte, un directivo valora el contrapeso que pueden significar las familias ante situaciones de avasallamiento o de autoritarismo. Es interesante pensar que el cuestionamiento de una autoridad no necesariamente la corroe, sino que puede limitar sus excesos.

En épocas de declive de las autoridades, aparecen propuestas de rigidización institucional e imposición fortuita de las autoridades simbólicas. Sarmiento, por ejemplo, abogaba por conceder al maestro de

escuela una potestad ilimitada, en función de sostener su autoridad, aun cuando cometiera errores o arbitrariedades:

> Pero no es que el maestro sepa siempre lo que hace ni tenga siempre razón, sino que requiriendo sus funciones que el prestigio de su autoridad no sea puesto en duda, se ha hecho una verdad moral, necesaria para sostenerlo. El maestro tiene razón, porque nadie tiene derecho de probar lo contrario en los casos a que se aplica este axioma que es legal. El niño que esta bajo su patria potestad no puede juzgar con acierto sobre la justicia ó injusticia de su maestro; el padre de quien es sustituto no puede tomar cuenta de la autoridad que se ejerce en la misma forma y bajo el mismo principio que el la ejerce, el juez no puede oir demanda sobre el ejercicio de la patria potestad, que no esta al alcance de los tribunales (Sarmiento, 1858: 156; se conserva la grafía original).

Para Sarmiento, la autoridad simbólica del maestro debería concederle la razón aunque no la tuviera y preservar su prestigio contra toda evidencia. Cabe destacar el contrapunto que propone el sanjuanino para sostener su argumento: los padres no pueden cuestionar la autoridad del maestro, tanto como los jueces no pueden impugnar la patria potestad. En los albores de nuestro sistema institucional, efectivamente, el ámbito doméstico se constituía en territorio donde la autoridad del padre era omnímoda, pero mucha agua ha corrido bajo el puente desde entonces y ningún adulto responsable podría hoy sortear los derechos reconocidos a niñas y niños, cuando los magistrados intervienen para hacerlos valer.

> Están en camino de desaparecer muchos símbolos de autoridad y demostraciones formales de respeto que en tiempos pasados eran sinónimo de dominación, es decir, que servían para asegurar la dominación de los padres. El decaimiento paulatino de las posturas ostentosas y de los símbolos de respeto en el trato de los niños con sus padres seguramente resulta sintomático de una reducción de la dominación paternal, es decir, de una disminución de la desigualdad en la relación entre padres e hijos (Elias, 1998: 442).

Al atenuarse las distancias formales y al desdibujarse los rituales de sometimiento, aumenta también la incertidumbre sobre lo correcto y lo incorrecto, lo esperado y lo inesperado, lo conveniente y lo inconveniente, tanto en el posicionamiento de los adultos ante los niños como en el de estos ante el mundo adulto, que les resulta cada vez menos distante. Ahora bien, este decaimiento de las autoridades simbólicas, ¿es una pérdida o es una conquista? El declive de las autoridades simbólicas, ¿debilita a las instituciones o expresa una ampliación de la igualdad de derechos? Estas preguntas contribuyen a sacar el problema de la autoridad del callejón de la nostalgia, en el que suelen opacarse los debates y oscurecerse los razonamientos.

Al mismo tiempo, hay cuestionamientos que pueden motorizar acciones de retroalimentación de la autoridad, cuando se ha desgastado o desvanecido. En la entrevista, Betina narraba que, tras algunas peleas reiteradas de su hijo en la escuela, una madre, que es también docente, cuestionó el trabajo de la maestra y ella reaccionó: *"No puede ser que esta mamá se enoje, porque nosotros trabajamos un montón…"*. Desde esa indignación, enfatizó la comunicación a las casas de lo que hacían cada día y logró que esa madre se calmara. Al poco tiempo, reconoció que no tenía razón al cuestionar el trabajo de la maestra. *"Tuvo que poder mirar lo que pasaba en el aula, porque, si no, se enojaba. Es una mamá que es maestra"*, aclara Betina, que acompañó ese contrapunto desde la dirección. A través de la comunicación, mediante una plataforma virtual, *"la mamá empezó a ver que trabajaba un montón"*, dice Betina. Se había producido una sumatoria de quejas (de la madre hacia la maestra, de la maestra hacia esa madre y otras que la acompañaban en el reclamo), que derivó en una reacción positiva. *"Me tocó el orgullo"*, decía la maestra, y otra colega le respondió: *"Pero te lo tocó bien, porque hiciste algo en favor de que tu orgullo siga para arriba. Te podrías haber enojado y no haber hecho nada"*.

Estas tensiones en torno a la autoridad no necesariamente traban el funcionamiento cotidiano de las escuelas, pero quiebran las expectativas de futuro, es decir, las ilusiones que orientan y acompañan el pasaje de niñas y niños por el sistema formativo escolar: las familias esperan menos, creen menos, apuestan menos y, frecuentemente, eso conlleva que se comprometan menos en el acompañamiento de la tarea escolar. Como contrapartida, el desafío de construir autoridad se liga a la reconstrucción de expectativas recíprocas, no porque tengamos la certeza de que conocemos el futuro y sabemos cómo llegar a él en mejores condiciones, sino porque tenemos convicciones y podemos

delinear el futuro que queremos: un mundo más justo, más solidario, más inclusivo, para lo cual trabajamos desde el aula. El punto de sostén de la autoridad pedagógica es el de las convicciones que sustentan el trabajo diario.

El tipo de autoridad que se expresa entre escuelas y familias es el de la dedicación de cada uno a una tarea específica, en la que la propia práctica acrecienta o disminuye el crédito que otros nos otorgan. No es en el guardapolvo del docente, ni en sus títulos, ni en su antigüedad donde se asienta el reconocimiento de su autoridad, sino en lo que haga o deje de hacer. El pensador anarquista ruso Mijaíl Bakunin caracteriza claramente este tipo de autoridad:

> Cuando se trata de zapatos, prefiero la autoridad del zapatero; si se trata de una casa, de un canal o de un ferrocarril, consulto la del arquitecto o del ingeniero. Para esta o la otra ciencia especial me dirijo a tal o cual sabio. Pero no dejo que se impongan a mí ni el zapatero, ni el arquitecto ni el sabio, les escucho libremente y con todo el respeto que merecen su inteligencia, su carácter, su saber, pero me reservo mi derecho incontestable de crítica y de control. […] Me inclino ante la autoridad de los hombres especiales porque me es impuesta por la propia razón. Tengo conciencia de no poder abarcar en todos sus detalles y en sus desenvolvimientos positivos más que una pequeña parte de la ciencia humana. La más grande inteligencia no podría abarcar el todo. De donde resulta para la ciencia tanto como para la industria, la necesidad de la división y de la asociación del trabajo. Yo recibo y doy, tal es la vida humana. Cada uno es autoridad dirigente y cada uno es dirigido a su vez. Por tanto no hay autoridad fija y constante, sino un cambio continuo de autoridad y de subordinación mutuas, pasajeras y sobre todo voluntarias (Bakunin, [1882] 2012: 38-39).

En palabras de uno de los fundadores del movimiento que más ha hecho para socavar las autoridades simbólicas, encontramos también el fundamento de otro tipo de autoridad, basado en la solidez de las acciones y de su justificación. En la vida cotidiana de las escuelas, podemos observar que la autoridad se distribuye de modo desigual, de acuerdo a lo que la comunidad educativa evalúa sobre el accionar de cada docente. El testimonio de Betina que presentamos más arriba aporta un ejemplo de cómo pudo salir una docente de la situación de

impugnación por parte de una madre: mostrando lo que hacía, ofreciendo amplitud y sustento a su tarea.

La crisis de las autoridades simbólicas es, al mismo tiempo, una buena oportunidad de autorizarse, que cada quien afronta o deja de lado. Las asimetrías no radican en diplomas ni en galardones, sino en las acciones pedagógicas e institucionales, que dan muestras de solidez y buen criterio. Si las familias observan desidia, ignorancia o arbitrariedad, si los resultados son exiguos o nulos, si el docente erosiona su propio rol, diciendo: "Ya no sé qué hacer con su hijo" o "Hacemos lo que nos dicen los de arriba" (como ocurría en la escena "Lo que dicen las familias", que analizamos en el capítulo 2 de este libro), es difícil que las familias les reconozcan autoridad.

El Estado ofrece un soporte endeble, por desidia o por la corrosión de su propia autoridad ante la sociedad civil. La opinión pública, en algunos momentos, registra embates insidiosos contra la autoridad del sistema educativo, cuestionando no solo su eficacia, sino también su integridad y la capacidad de sus miembros. Sin embargo, en el intercambio cotidiano de cada escuela con la comunidad en que se inserta, hay oportunidades de autorización, hay reconocimiento de lo que pueden los equipos docentes cuando traspasan sus propios límites. Desde las convicciones con que encaremos la tarea escolar, es posible disputar políticamente contra medios masivos que suelen defenestrar a quienes ejercen la enseñanza y contra los mandatarios que tratan al sistema educativo como una marioneta que funciona mejor cuando se tensan los hilos que la gobiernan. Una vez más, lo que ocurra o deje de ocurrir depende, en buena medida, de la actitud que adoptemos y de las acciones que despleguemos.

C. Tensiones y oportunidades en torno a la legitimidad

Otro campo de tensiones actuales entre familias y escuelas se da en torno a la legitimidad. Esta es una categoría con menos recorrido en la pedagogía reciente, si la comparamos con "autoridad" y "confianza", las dos que analizamos anteriormente. Sin embargo, ha sido profusamente discutida en el siglo XIX y atraviesa buena parte de los debates que se dan hoy en los países centrales, afectados por los desafíos de

las migraciones internacionales. Me refiero, en el primer caso, a las discusiones sobre el fundamento religioso de la educación estatal, que en Argentina y otros países de la región derivó en la adopción del laicismo como principio rector del sistema educativo público, y, en el segundo caso, a debates como el ocurrido en Francia acerca de la vestimenta y los símbolos religiosos islámicos en las escuelas. Lo que esas controversias han expresado es el problema de la legitimidad del Estado y de cada uno de sus brazos para interferir en las elecciones y planes de vida de los ciudadanos.

Si la categoría "autoridad" alude a la creencia en la capacidad de cada agente (familia y escuela) para intervenir en las cuestiones de las que es responsable, las tensiones en torno a la legitimidad remiten a la delimitación de esas cuestiones. Es frecuente que, en el análisis de la autoridad, la legitimidad se ligue con su origen y fundamento, mientras que aquí nos interesa apelar a esta categoría para analizar el territorio o la jurisdicción de las familias y las escuelas en relación con los niños: ¿de qué es legítimo que se ocupe la escuela? ¿De lo mismo que las familias? ¿Hasta dónde debería llegar la potestad de los padres o adultos responsables del hogar? ¿Hasta el límite que imponen la voluntad y las elecciones de los hijos?

La crianza transita por territorios controvertidos como las creencias religiosas, las emociones, el cuidado de sí mismo, la relación con el propio cuerpo y el de los demás, las prácticas de consumo, el lenguaje, los proyectos de vida y las expectativas de futuro, entre muchos otros. Con frecuencia, los disensos en torno a estos temas son vistos desde la escuela como defectos de la otra parte o desviación de sus responsabilidades, antes que como rasgo de diversidad cultural o como deslinde de campos de legitimidad entre las familias y el ámbito público escolar. En este aspecto, puede haber diferencias entre lo que ocurre en la educación infantil y el primer ciclo de la escuela primaria frente a lo que sucede en otros niveles, progresivamente más dedicados a lo académico y menos inmiscuidos en el ámbito privado del hogar, aunque el problema suele desplazarse de la relación con las familias a la relación con los hábitos y elecciones de vida de los estudiantes, sobre todo desde la adolescencia.

En las primeras décadas del siglo XX, tiempos de notable renovación demográfica y expansión vertiginosa del sistema educativo, el higienismo social tiñó el mandato escolar, estableciendo parámetros de la "mujer normal", el "varón normal" y la "familia bien constituida", que circularon profusamente por los libros de texto.[5] Esa instauración de una moral homogénea era considerada una condición de la formación cívica, por la cual hijas e hijos de familias inmigrantes trocarían sus lealtades y adoptarían hábitos y emociones ligados a la identidad nacional. El trasvasamiento cultural se dio, en buena medida, como hemos analizado en el primer capítulo de este libro, en disputa con la crianza doméstica. Los dirigentes de aquella época también cuestionaban la indolencia de las familias criollas, reacias a ceñirse a los valores de la modernidad:

> En cuanto a la Familia, nada puede esperarse tampoco de ella. Hasta hoy no ha hecho sino restarle fuerzas cívicas e intelectuales a la escuela, con la indiferencia del hogar criollo o la hostilidad del hogar extranjero. Fluctúa aquí la familia, entre la disolución del conventillo y la sensualidad del palacio, quedando por averiguarse dónde se esconde más inmoralidad, si en esta abundancia o en aquella miseria. Ignorancia y cosmopolitismo de origen en casa del obrero; ignorancia, vanidad y cosmopolitismo de gustos en casa del burgués: ni una ni otra pueden ser santuarios de civismo. Lo serán, acaso, cuando los niños educados en la nueva escuela lleguen a su sazón de independencia. Entre tanto, la familia argentina seguirá dándonos los espectáculos de su virtud fecunda, pero completamente egoísta, ignorante, instintiva. Una familia en tales condiciones no se halla todavía preparada para sustituir a la Iglesia. […] Nuestra Escuela tiene que ser, pues, aun con la desventaja de sus medios puramente intelectuales, como el Hogar de la ciudadanía y la Iglesia de su doctrina moral (Rojas, 1909: 390-391; mayúsculas del original).

Obsérvese que Rojas bregaba por una institución que sustituyera la acción moralizante de los clérigos y asumiera el carácter rector de las "buenas costumbres". La escuela de entonces encaró una cruzada moralizadora que irrumpió sin tapujos en la vida privada, dividiendo las aguas de lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto, lo sano y lo insano. En esa senda, no estuvo exenta de dudas y contradicciones, frecuentemente olvidadas cuando se evalúa el impacto de las políticas culturales de aquel tiempo. Para muchos docentes, no resultaría fácil

5. Por ejemplo, el texto de García Purón (1910), que citamos en el primer capítulo de este libro.

asumir ese carácter modelizador o señalar admonitoriamente las falencias culturales de la sociedad, en su comparación con un modelo ideal. Julián I. Ripa fue, en la década del treinta, maestro de una humilde escuela en la Colonia Cushamen, al noroeste de Chubut. Años después, relató con dolor aquellos años de juventud como docente rural y, en su texto, transcribió una carta que había enviado oportunamente a su superior:

> En todas partes, señor Inspector, se enseña al niño a amar el hogar. A querer el pedazo de tierra donde se ha crecido, donde tiene sus amigos y sus recuerdos. ¿Podemos hacer eso, los maestros de aquí? ¿Debemos hacerlo? ¿Cómo congeniar la lectura de los libros comunes, que hablan de padres virtuosos, de calor de hogar, de higiene, etc., con la realidad de su vida raquítica? Yo he oído a Francisca N., alumna de ocho años, leer en una página de su libro donde habla de un padre que se sacrifica por el hijo, para que tenga ropa, para que no pase frío. Un padre como miles que usted y yo conocemos. Y he visto a esa misma Francisca N. –mujer de ocho años– subir y bajar varias veces al día, quebradas de seiscientos y setecientos metros; y andar kilómetros a pie, "repuntando" chivos, mientras los hombres de la casa tomaban mate con la leña que ella misma llevaba. Y otro hermano, Miguel, de diez años, que se fue de la casa, huyendo de la vida que llevaba. Y cito estos casos como símbolo de los cientos que tengo anotados en un viejo borrador. Y cuando sentía leer a Francisca, cuando sentía leer a todos, me he encontrado ante una duda. ¿Debía dejarla que leyera, que entendiera, para que supiese entrever la belleza de una vida mejor a la cual debe aspirar, aunque sea india, o impedirle que leyera, para que, ignorando el placer, no sintiera lo inmenso de su dolor? (Ripa, 1980: 66).

Las imágenes que presentaban los textos escolares disentían con aquel entorno patagónico, aunque seguramente también hallaban distancia con las prácticas de crianza de los conventillos, los ranchos y las pensiones, en zonas rurales y urbanas que crecían raudamente. Es probable que también colisionaran con la crianza que ofrecían los *bons vivants* en sus palacetes de estilo francés, aunque ellos tenían más mañas para ocultar su intimidad al escrutinio del Estado. Solo con un considerable esfuerzo de negación de las condiciones sociales y con una fuerte certeza sobre las bondades del modelo único, los equipos docentes podían avasallar las tradiciones y estilos de vida de las familias que tenían delante.

Hacia mediados del siglo, en torno a la crisis cultural de la posguerra, el higienismo social cedió su trono a nuevos discursos, que frecuentemente siguieron avalando una destemplada intromisión del sistema educativo en el seno hogareño. La psicología infantil tomaría, entonces, la posta en esa tarea, suscitando parámetros renovados de distinción entre una normalidad única y diversas anomalías preocupantes.[6]

Por esos años, la rebeldía juvenil y el feminismo igualitario, entre muchas otras expresiones culturales, cuestionaron la legitimidad de la escuela para imponer parámetros morales. Ante la desbordada energía de una sociedad que se abría a explorar nuevas experiencias y pretendía sacarse las anteojeras impuestas por la tradición y las "buenas costumbres", la última dictadura cívico-militar reinstauró las riendas de la moral ultramontana, basada en su peculiar lectura de la cristiandad occidental. La dictadura exigía a la escuela que se inmiscuyera en la vida doméstica para reorientar las virtudes privadas, al mismo tiempo que sus huestes avasallaban derechos básicos, disolvían familias enteras y distribuían bebés como botín de guerra.

La transición democrática dio inicio, poco después, al desmonte acelerado e inconcluso de ese corsé homogeneizante. Desde entonces, las familias reclaman su derecho a ser diferentes y encuentran escuelas que propugnan la diversidad desde todas las carteleras, aunque no siempre saben qué hacer con ella ni cómo posicionarse ante la variedad de elecciones personales, en tanto afloran en cada docente, en las prácticas usuales y en las tradiciones normativas, los vestigios de viejas cruzadas normalizadoras.

Lo que esta sucinta reconstrucción nos permite apreciar es que la distribución de legitimidades entre familias y escuelas está en tensión y la línea que demarca el territorio de una y otra no es estable ni responde a rasgos supuestamente esenciales de cada organización. Por el contrario, es fruto de disputas ideológicas, tendencias culturales e innovaciones tecnológicas que inciden en los modos de vida, en una larga e inacabada construcción histórica en la cual intervenimos. Por eso, puede decir Dubet:

6. Algo de este talante se expresaría, por ejemplo, en la *figura del guante*, que caracterizamos en el primer capítulo de este libro.

> Hoy se espera que las instituciones valoricen las subjetividades y permitan a cada uno hacer oír su propia voz; que refuercen la creatividad, la originalidad, los proyectos y los intereses de cada uno. Se espera que "armen" a los individuos, que se adapten a cada "caso", cuando antes un trato anónimo se percibía como una protección. Los problemas privados, sobre todo los de la sexualidad, ingresan en el espacio público, y la familia tradicional ya no es más que una manera entre otras de "formar una familia". [...] La vieja sociedad nacional se torna irremediablemente pluricultural (Dubet, 2015: 70-71).

Las familias, en ese terreno, tanto piden a las escuelas que se abstengan de establecer parámetros de normalidad como que ofrezcan alternativas a situaciones de crianza que les resultan novedosas y las desbordan, tanto piden a los equipos docentes que se ciñan a su tarea como les reclaman que repongan, en el aula, lo que ellas no pueden lograr en el hogar. Más que ver estas contradicciones como falencias, es conveniente verlas como fases de un proceso de búsquedas en las que todos los adultos, de uno y otro lado del escritorio del aula, van buscando un posicionamiento adecuado, que más de una vez se les escurre entre los dedos. Estas tensiones se expresan en sorpresa y desencanto ante situaciones cotidianas en las que el sentido común de una parte daba por descontado que el territorio de legitimidades establecía cierto límite y la otra parte consideraba obvio que la demarcación era diferente.[7] En cada intercambio, se cuestionan tanto los avances de las escuelas sobre los ámbitos de decisión de las familias como la renuencia a asumir tareas que las familias consideran que deberían abordarse desde la educación escolar.

En ese farragoso debate, tenemos la oportunidad de fundar y recrear algunas convicciones básicas. Por un lado, la primera responsabilidad de la escuela es la formación política de los estudiantes, en pos de garantizar la continuidad de la vida social. Esto implica incluir a niños y jóvenes en la deliberación pública sobre las pautas comunes de la convivencia, buscando recrear críticamente en el aula los fundamentos normativos de la vida social, los criterios y principios que dan sustento a las normas en una comunidad política que intenta ser justa. Con mayor o menor acompañamiento de las familias, ese terreno es

7. Volveremos sobre esto al hablar de "contrato" en el próximo apartado.

responsabilidad específica de la escuela: cuando un niño o niña ingresa al aula o a la sala donde recorre sus primeros pasos en el sistema educativo, no encuentra allí a "la segunda madre", sino al primer agente público, que lo invitará a pensar con sus compañeros en qué sentido somos iguales, en qué sentido somos diferentes, qué es lo mío, qué es lo tuyo, qué es lo ajeno, qué es lo compartido, qué podemos hacer juntos y cómo nos organizamos para lograrlo. Allí radica la educación en la ciudadanía: en la construcción colectiva de las reglas que nos permiten convivir en la diversidad.

Por otro lado, las familias tienen también un territorio propio, que es comunicar a niñas y niños sus tradiciones culturales, elecciones de vida, creencias y concepciones de búsqueda de la felicidad. Ese es su derecho y su responsabilidad, desde donde legítimamente pueden reclamarle al Estado que no se entrometa (a través de la escuela o de otros organismos), siempre y cuando respeten ciertos criterios básicos. En primer lugar, no pueden imponer a la generación siguiente un sistema de creencias, sino comunicarlo y ofrecer orientaciones, que cada cual podrá aceptar o rechazar en la medida en que su autonomía y su capacidad de decisión crezcan. En segundo lugar, esa orientación de búsqueda de la felicidad no puede transgredir los límites de la dignidad humana establecidos por las leyes y los acuerdos internacionales de derechos humanos. Es decir, el abanico de la diversidad se encuentra limitado por parámetros éticos, pero abarca un espectro de posibilidades cada vez más amplio, como expresión de las luchas por el reconocimiento de las diferencias. Preservar este territorio de las familias implica renovar su sentido en la sociedad contemporánea, donde el espacio de encuentro con el grupo familiar mitiga, en parte, la intemperie emocional de los individuos:

> La familia de nuestros días ha cedido a otras instituciones, ante todo al Estado, muchas de las funciones que antes definían en parte su carácter. Resaltan entonces más fuertemente aquellas funciones que le han quedado, especialmente las funciones afectivas y emocionales recíprocas de las personas que conforman la familia. En el mejor de los casos, la familia representa el foco estable de la satisfacción duradera de las necesidades instintivas y afectivas. El lugar social confiable del anclaje emocional de los hombres (Elias, 1998: 445-446).

Fuera y dentro del ámbito doméstico, la felicidad es hoy un territorio en disputa. Todas las personas buscan y encuentran orientaciones para su vida en la emulación de referentes significativos (familiares, grupo de pares, personajes admirados del deporte y la cultura, etc.); en las experiencias vitales reflejadas en el cine, la literatura, el teatro, etc.; mediante la participación en actividades que permiten transitar experiencias valoradas (deportes, artes, etc.); en los discursos de toma de posición presentes en ensayos, notas periodísticas, canciones, máximas y refranes, etc., y en la adscripción a grupos o instituciones que se identifican con cierto sistema de creencias (instituciones religiosas, partidos políticos, ONG, etc.).

En esa búsqueda de las familias y de cada uno de sus miembros, la tarea de la escuela pública no es presentar un modelo único de búsqueda de la felicidad, sino habilitar la pluralidad de concepciones en tanto no se contrapongan con los derechos humanos. Es diferente el caso de las escuelas de gestión privada, que establecen un contrato con las familias por el cual estas suscriben el ideario institucional y, de este modo, habilitan que la escuela oriente su enseñanza hacia un sistema de creencias, también limitado a que no se aparte del respeto a la dignidad de cada persona. De todos modos, esas delimitaciones no son sencillas en muchas escuelas privadas. Entre los entrevistados, Laura comenta que las familias de su escuela expresan valores muy diversos

> *y los padres se critican unos a otros: "Si este lo deja hacer esto, ¿cómo quedamos nosotros?". Todo el tiempo están demandando que la escuela determine e indique a los chicos y a los padres lo que hay que hacer. Sin ningún pudor, un padre se sienta enfrente y te dice: "Decime qué tengo que hacer con mi hijo". Hay una demanda porque ellos no saben qué hacer con eso, sean los piojos, sea el comportamiento de los chicos en otros espacios distintos de la escuela. "Te pago la cuota, resolveme todos los problemas" es una variable que está subyacente todo el tiempo.*

¿Qué cree que paga la familia cuando paga la cuota de una escuela privada? El testimonio de Fernando también alude a estos equívocos: *"Hay familias de poder adquisitivo alto que tienen una relación con la escuela más de cliente que exige un buen servicio. Eso incluye la calidad de conexión de wifi, o la calefacción, o la cantidad de espacio que hay en un aula determinada, al mismo nivel que la explicación que*

brinda un profesor sobre una materia", comenta Fernando, en una institución de elite donde no es este el vínculo más extendido, pero sí está presente en ciertos grupos de familias. Laura ofrece algunos ejemplos de las tareas que algunas familias le exigen y que no corresponden a su rol: *"Los padres vienen a demandar que la escuela intervenga en los grupos de WhatsApp que arman entre los padres. Yo los escucho y les digo: '¿Ustedes entienden lo que me están pidiendo?'.* […] *Me pidieron que pusiera un orden en esos grupos"*. Algunas de esas demandas provienen de la experiencia de la diversidad que emerge de los intercambios informales. Familias que escogieron una institución porque esperaban encontrar criterios semejantes a los propios, se sorprenden al descubrirse diferentes:

> *Los padres se horrorizan de lo que pasa en los grupos de WhatsApp. Es agotador y no lo pueden entender. Esto funciona más en el universo de las mamás que en el universo de los papás. Sí hay algunos papás infiltrados en el universo de las mamás que tienen unas opiniones muy interesantes. Hay WhatsApp de los papás que no tienen que ver con la escuela, sino con actividades sociales de los compañeritos de la escuela.*

Como vemos, no siempre es fácil para las familias ocuparse de la orientación de sus miembros más jóvenes, pues hay muchos familiares cuyos proyectos laborales, recreativos o de formación personal se anteponen a las funciones en el núcleo doméstico. A veces se encuentra un equilibrio inestable y oscilante, entre el riesgo de narcisismo exacerbado, que deja desamparados a los niños, y el riesgo de las postergaciones y renuncias, que luego refluyen como reclamos insalvables. Muchos docentes plantean que sería deseable armonizar esos intereses en el ámbito doméstico, pero reconocen que tampoco lo logran en sus vidas privadas. Hacer de las familias un ámbito de crecimiento personal y cuidados recíprocos es algo que solo se consigue con tiempo, con compromiso activo de todos los miembros y como fruto de elecciones personales que escapan a la tarea de la escuela. En muchos casos, la escuela ofrece un espacio de encuentro cara a cara que no se replica en el ámbito hogareño. En tales ocasiones, esta no suple, pero alivia y acompaña la soledad de muchos chicos.

En síntesis, la escuela tiene el desafío de promover valores relevantes para dar sustento y continuidad a la vida democrática, como

la libertad, la igualdad, la solidaridad y la participación, mientras que se espera de ella que acepte y promueva el reconocimiento de diversos caminos de búsqueda de la felicidad, según elecciones personales, estilos de vida y variadas tradiciones culturales que integran una sociedad pluralista. También promueve valores propios de la institución escolar y de su propuesta formativa, como la búsqueda de la verdad a través de la investigación y la deliberación, el esfuerzo de la voluntad para lograr objetivos de largo alcance, la integración grupal con compañeros de división, etc. Reconocer a las familias su derecho a escoger sus orientaciones en la búsqueda de la felicidad supone un corrimiento de la línea que divide aguas de legitimidad entre ambas instituciones, un renunciamiento de la escuela a evaluar las creencias, elecciones y tradiciones de las familias de sus alumnos.

Es conveniente, entonces, deslindar algunas modalidades de intervención pedagógica que, si se confunden, llevan a perder legitimidad institucional. En todas las instituciones, y particularmente en las escuelas, hay normativa regulatoria que establece obligaciones y prohibiciones. Por ejemplo, es obligatorio concurrir cotidianamente a clases y se controla el cumplimiento diario de esa norma; está prohibido fumar en las dependencias públicas y puede recibir una sanción quien transgrede esa disposición. A través de normativa escrita y comunicada a los grupos familiares, la escuela enuncia aquellas acciones obligatorias que permiten sostener su tarea cotidiana, al mismo tiempo que aclara cuáles acciones están prohibidas, por múltiples motivos.

Entre ambos polos, también hay una franja de aspectos que son objeto de preocupación e intervención institucional pero que no se traducen como reglas, sino que se expresan como promociones y permisos. Muchas veces no se manifiestan por escrito, sino a través de gestos y silencios, o a través de mensajes ocasionales. Permitido es todo aquello que no está expresamente prohibido, lo que afecta una amplia gama de conductas sobre las cuales la normativa escolar no se expide. Es un conjunto ilimitado de acciones, sobre muchas de las cuales no hay definición manifiesta, sino que se sobreentienden al ver que nadie las ha prohibido. A veces, se enuncia el permiso cuando el equipo directivo escolar sabe que hay dudas al respecto o que diferentes instituciones resuelven algún problema usual de distintas maneras. La cuarta modalidad es la promoción, que alude a aquello que

la institución recomienda, lo que manifiesta como consejo, aunque no se traduce en obligación. Por ejemplo, hay escuelas que les dan valor a los museos, los visitan frecuentemente e invitan a las familias a que concurran a ellos durante las vacaciones y los fines de semana, pero no lo plantean como una obligación ni controlan su cumplimiento, sino como una conducta valiosa, que repercute de modo favorable en el proceso formativo de niñas y niños. Generalmente, las promociones se expresan verbalmente (en carteleras, en notas, en discursos orales, etc.) o a través de gestos cotidianos en los que la escuela adopta alguna costumbre entre otras posibles y suscita imitación en las familias.

Una lectura minuciosa de las prácticas institucionales permite distinguir lo que se prohíbe, lo que se permite, lo que se promueve y lo que es obligatorio. Se trata de cuatro categorías claramente diferenciables, aunque no necesariamente estables en el tiempo, pues una de las cuestiones de debate frecuente, en todas las instituciones, es la ubicación de conductas en una u otra categoría y la decisión de pasaje de algo que antes estaba ubicado en otra. Podríamos afirmar que en esa definición se juega buena parte de la identidad institucional y se anticipan escenas futuras de la relación entre la escuela y los grupos familiares.

¿Sobre qué cuestiones debería la escuela pronunciarse en términos de obligaciones y prohibiciones? Básicamente, sobre aquellas que afectan la convivencia en la diversidad y la tarea pedagógica. Esos son los polos organizadores de la vida institucional,[8] a fin de que a nadie se le exija que renuncie a ser quien es para poder habitar el espacio público escolar y que a todos se ofrezca una experiencia formativa que les permita conquistar lo mejor del mundo y de sí mismos. Como contrapartida, ¿sobre qué cuestiones la escuela debería transitar el sendero de las promociones y los permisos? Básicamente, sobre aquellas que no forman parte de su función social específica y, por el contrario, son competencia directa de las familias, atributo de la autonomía de cada sujeto y expresión de elecciones y creencias que atraviesan la vida de una sociedad pluralista. En medio de esa pluralidad, la escuela tiene legitimidad para orientar a quien lo pida y recomendar lo que aprecia, pero no puede imponerlo como marca civilizatoria o exigirlo como requisito, pues al hacerlo transgrede el límite de sus potestades.

8. Desarrollo este concepto en Siede (2007), en el capítulo "Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto".

Recuerdo, en tal sentido, una escena de *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999).[9] La película trata sobre la relación entre un niño y su maestro, en Galicia, durante los meses previos al alzamiento que dio comienzo a la guerra civil española. En una comunidad aparentemente jovial, pero atravesada por los conflictos y resquemores que dividían a España y que estallarían con violencia poco tiempo después, el maestro militaba por una educación libertaria, que contrariaba los apretados cánones de las tradiciones locales. En la película se observa que don Gregorio le enseña muchas cosas a Moncho, pero es mucho más lo que le permite aprender, pues siempre trata de intervenir sin avasallar su propia mirada del mundo. En cierto momento, el maestro encuentra a Moncho casualmente, tras espiar un entierro al que no había sido invitado. Moncho le pregunta: "Cuando uno se muere, ¿se muere o no se muere?". Don Gregorio le responde con otra pregunta: "En su casa, ¿qué dicen?". Moncho replica: "Mi madre dice que los buenos van al cielo y los malos, al infierno". Don Gregorio intuye que hay más razones circulando en esa casa y repregunta: "¿Y su padre?". Moncho despliega nuevos argumentos: "Mi padre dice que, de haber juicio final, los ricos irían con sus abogados…, pero a mi madre no le hace gracia". Ante las contradicciones del núcleo doméstico, don Gregorio interviene con una nueva pregunta, que tiende un puente hacia la autonomía personal: "Y usted, ¿qué piensa?". Moncho no responde con un posicionamiento conceptual, sino que expresa sus sentimientos: "Yo tengo miedo". Es recién entonces cuando don Gregorio se ve en la obligación de avanzar con su propia opinión, a partir de concertar un acuerdo de confidencialidad con su alumno: "¿Es usted capaz de guardar un secreto?". Ante la silenciosa respuesta afirmativa, prosigue: "Pues, en secreto, ese infierno del más allá no existe. El odio, la crueldad, eso es el infierno. A veces, el infierno somos nosotros mismos". Creo que este breve fragmento encierra algunas claves de una pedagogía emancipadora, pues don Gregorio, adherente a cierto ideario político y militante contra el oscurantismo de su entorno, procura no invadir el territorio familiar en el que crece su alumno, pregnado de valores y creencias que no necesariamente coinciden con la de su maestro. Por el contrario, su propósito es invitarlo a pensar, a cotejar argumentos y asumir una posición personal. Todo su accionar, en la película, apunta a ampliar el horizonte cultural de sus alumnos, para que puedan vencer la cerrazón de su contexto, para que puedan explorar territorios de libertad que esa comunidad les niega. Pero no abruma a los niños con su propio ideario, ni les impone sus creencias para encorsetarlos en una nueva "verdad" ajena. Solo cuando su alumno expresa un temor que lo acongoja, cuando admite que no está aún preparado para encarar con solvencia los miedos que los discursos de su entorno promueven en él, don Gregorio se siente autorizado a proponerle una válvula de escape, su propia opinión, que no anula la posibilidad de que Moncho siga pensando por sí mismo, pero enfoca sus temores hacia batallas que sí puede librar a su edad y que necesita encarar para crecer.

9. La película se basa en tres relatos de Manuel Rivas ([1995] 2000): "La lengua de las mariposas", "Un saxo en la niebla" y "Carmiña".

Vale la pena cotejar esa mesurada intervención de don Gregorio con el destemplado posicionamiento de la maestra en la escena "En la cama", que analizamos en el capítulo anterior. Lo que un docente resuelve en su casa, ejerciendo su rol de madre, de padre o de familiar de uno o varios niños, ¿puede servir como criterio para tomar decisiones o emitir juicios en la escuela? El desafío es entender la diferencia cualitativa de uno y otro rol. Quizás también para los docentes valga el aporte de don Gregorio, al sugerir que el enemigo a vencer somos nosotros mismos, con nuestros prejuicios asumidos como verdades y nuestras opiniones invadiendo territorios ajenos. Como ejemplo de estas invasiones del ámbito doméstico, Miguel comenta una práctica que es muy frecuente en todo el país: *"Nosotros, en nuestro calendario, acá en Tucumán, tenemos el mes de la familia, que es en octubre, y nosotros le damos mucha importancia a la familia, porque estamos convencidos de que tenemos que trabajar en forma conjunta para poder ayudar a los jóvenes"*. Octubre es un mes con connotaciones particulares: el tercer domingo se festeja el Día de la Madre, fecha comercial en la que suele expresarse la centralidad de la madre en el núcleo familiar. ¿Con qué legitimidad propone la escuela festejar el "Día de la Familia", allí donde los vínculos se han roto, donde existe maltrato o donde los grupos familiares están atravesando crisis severas? Ese día, invento escolar de las décadas recientes para encubrir el festejo del Día de la Madre, ya que suele hacerse en la semana previa a esa fecha del calendario comercial, ¿no es una burda reminiscencia del higienismo social de

cien años atrás? ¿No suscita los mismos resquemores que menciona el maestro Ripa en el relato de su experiencia patagónica?

La escuela no tiene legitimidad para imponer un modelo único de búsqueda de la felicidad, pero eso no significa que esta temática deba quedar fuera de las aulas. La ausencia de buena parte de las familias en la tarea de orientación moral de sus hijos implica que muchos de ellos solo hallen referentes entre sus pares o en los medios de comunicación. La escuela tiene, en tal sentido, una responsabilidad de movilización cultural, al poner a los estudiantes en contacto con variedad de discursos sobre la vida buena: sobre el placer, la autenticidad, el éxito, la sexualidad, el honor, la religión, la gloria, la prudencia, la humildad, etc. En este terreno, las propuestas de enseñanza tienen que atender especialmente la participación de los grupos familiares y su sensibilidad frente a temas controvertidos. Esto permitiría pasar de una escuela supuestamente neutra a una escuela efectivamente pluralista, de una escuela de la homogeneidad a una escuela de las diferencias, donde la diversidad es un valor que enriquece la tarea colectiva.

Si el sistema educativo construye ciudadanía y los grupos familiares ofrecen orientaciones en la búsqueda de la felicidad, toda escuela debe tomar posición categórica frente al abuso, el abandono, la violencia y cualquier otra práctica doméstica que erosione la dignidad de niñas, niños y adolescentes, según parámetros públicamente acordados, que respaldan legalmente su accionar. Ese es el límite más claro a la diversidad aceptable y, al mismo tiempo, una conquista aún pendiente en instituciones habituadas a callar frente a algunas de estas situaciones:

> Maltrato y abuso sexual siempre han estado invisibilizados en una sociedad patriarcal y sexista que tiene a la familia como el paradigma de protección del niño. Justamente lo que uno puede percibir es que los maltratos y el abuso sexual se procesan dentro de la familia. Quiere decir que la familia no es el lugar más protector para el niño, sino el lugar más inseguro que puede tener un niño víctima de maltrato o abuso. Entonces, el maltrato y el abuso estaban totalmente naturalizados. Treinta años atrás el castigo físico disciplinario de un niño se veía como normal, se les pegaba a los chicos. O ni siquiera se consideraba el abuso emocional y psicológico como algo importante, y el abuso sexual estaba relegado a las clases pobres, hacinadas, etc. Fue avanzando mucho este proceso en todos los niveles: de conciencia social, institucional, de prácticas políticas inclusive. Se comenzó a percibir que el castigo físico debía ser abolido, jamás naturalizado. Por eso aumentó el nivel de denuncias. Se generaron categorías a las que antes no se les daba bolilla, como por ejemplo el maltrato emocional; los chicos testigos de violencia profundamente traumatizados de ver a los papás que se matan y que siempre eran considerados como un correlato, una consecuencia, hasta que se empezó a ver que eran víctimas primarias de la situación de maltrato, y el abuso sexual que se fue cada vez visibilizando más (Volnovich, 2015).

También el especialista advierte que los avances no son lineales y el corrimiento de algunos velos no siempre es tal, sino una metamorfosis de su naturaleza, pues "si antes se escondían las cosas debajo de la alfombra, ahora se esconden mostrando demasiado. Se provoca el mismo efecto de no credibilidad o de olvido al día siguiente" (Volnovich, 2015).

Abuso y maltrato son un límite a la diversidad legítima y, al mismo tiempo, suponen un desafío nuevo para instituciones que tanto bregaban por instaurar modelos únicos de mujer y varón como se desentendían de estas violaciones a la dignidad humana, considerando que eran propias del ámbito privado. Al mismo tiempo, se requiere un aprendizaje de las mejores estrategias para intervenir. Analía, que sufrió en carne propia los efectos de una denuncia infundada, reflexiona: *"Hay un hilo tan delgado entre lo que conviene y lo que no conviene, cuando se judicializan las cosas. Uno tiene cierto temor: ¿en manos de quién cae?"*. La situación es muy variada en las diferentes provincias, por lo que conviene estudiar, antes de que afloren emergencias, qué posibilidades existen para establecer acuerdos y actuar en red con otras organizaciones, gubernamentales o no. Tomo como ejemplo el relato de un maestro rural brasileño de mediados del siglo XX:

> Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba "imposible", "pendenciero", desobediente, "diabólico", insoportable. "La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa", concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije: "¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar? Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada

para castigarlo. Solo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado usted primero necesita ir demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansador, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa límites como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin límites, la vida social sería imposible. Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un sermón diario sobre los 'errores' que ha cometido, como usted va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él". El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza (Freire, 1994: 122).

Analizando este texto en diferentes talleres de capacitación, algunos colegas me decían que ese maestro era autoritario, porque hablaba de "castigo" y no cambiaba el vocabulario de la madre, o que era demasiado dubitativo, porque no la denunciaba inmediatamente. Por mi parte, creo interesante advertir primero lo que ese maestro no hace: no se escandaliza frente a la diferencia; no denigra a la madre, sino que ve otra lógica de relación con su hijo. Se trata, sin duda, de una situación de maltrato, pero hecha por alguien que no tiene intención de maltratar, sino que replica una modalidad aprendida en algún recoveco de su pasado o diseñada como fruto de la propia impotencia. Ese maestro tampoco se queja; no despotrica contra las familias con las que le toca lidiar ni baja los brazos, esperando que otro solucione sus problemas. ¿Qué es lo que ese maestro sí hace? En primer lugar, invita a esa mujer a pensar juntos e incluye otras dos perspectivas en la situación: qué siente Pedrito cuando ella lo amarra y qué espera la sociedad que ella haga. En este corto intercambio, transmite un legado cultural sin imponerlo: solo expone las condiciones de la respuesta que debe dar la madre y espera que ella encuentre un modo mejor de resolver lo que hasta aquí la ha desbordado.

Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas. A la salida me apretó la mano y me dijo: "Gracias. Ya no uso el tronco". Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que igualmente dejaban la escuela (Freire, 1994: 123).

Algunos colegas objetan que esa madre aceptó todo demasiado rápido y que no es eso lo que ocurre en realidad. Me parece oportuno recordar que ella se había acercado a la escuela a pedir una orientación, porque su búsqueda se había iniciado antes y no sabía qué rumbo tomar. Desde mi punto de vista, ese maestro, ni autoritario ni dubitativo, fue capaz de distribuir herramientas para que otro sujeto participe en la construcción de un mundo mejor, empezando por su propio hogar. En esta escena se expresa una paradoja del optimismo pedagógico, pues la escuela hace y puede mucho más de lo que nos plantean algunos discursos apocalípticos. Aquel gran maestro, que descreía entonces de la potencia transformadora de la escuela, modulaba una educación liberadora que correría por otros carriles. Años después, y tras mucha agua que corrió bajo el puente de su experiencia de gran pedagogo latinoamericano, recordó aquella anécdota en uno de sus últimos textos. En este, como en otros terrenos, la tarea de la escuela es cada vez más difícil, pero también por eso más necesaria.

D. Tensiones y oportunidades en torno a la comunicación

Otro tópico de análisis de las situaciones cotidianas son las tensiones en torno a la comunicación. Estas son, quizás, las más fácilmente reconocidas por las instituciones, y se les asigna un enorme potencial, como si todos los problemas de la relación entre las familias y las escuelas se fueran a resolver en cuanto se logre adecuación y eficacia de los canales y las modalidades de comunicación en una y otra dirección. Es cierto que mejorar la comunicación es un vehículo útil para avanzar en la resolución de las demás tensiones y, a veces, no es tan difícil de

lograr como otras transformaciones, pero conviene evitar esa suposición de que esta será la panacea para todos los males.

Para analizar estas tensiones, podemos postular tres niveles de comunicación entre familias y escuelas que, en términos algo esquemáticos, denominamos *trato*, *contrato* y *sustrato*. Consisten en diferentes capas de intercambio de significados, entrelazadas y mutuamente influyentes, que operan en diferentes ritmos: si los tratos se modifican de modo cotidiano, el sustrato cambia muy lentamente, aunque puede padecer bruscos cimbronazos, mientras que el contrato se modifica en periodos de mediana duración (en general, la vida laboral de un docente está atravesada por algunos cambios significativos en el contrato entre familias y escuelas).

El nivel del *trato* es aquel en que se inscriben los intercambios puntuales, lo que se propone para resolver un problema, para coordinar acciones, para corregir algo que no funciona. El trato se establece entre dos o más personas, entre dos o más sectores de la institución o entre esta y otra organización o persona externa, como comunicación formal o informal. El trato es siempre manifiesto, de forma oral o escrita. Este nivel comunicativo reúne las informaciones cotidianas, por lo que merece cierta estabilidad, pero está permanentemente abierto a las modificaciones, que a veces se perciben de modo más vertiginoso desde los hogares que desde las escuelas.

En tiempos recientes, los canales y las modalidades de comunicación se han multiplicado y cada vez hay más alternativas de enviar mensajes en una u otra dirección. Muchas escuelas vienen ensayando nuevas vías de comunicación cotidiana con los grupos familiares. Sin embargo, esa conexión permanente por variedad de canales conlleva que se le preste menos atención a cada uno de ellos y la proliferación de voces que cada cual oye de modo constante implica que se desdibuje lo que, desde uno de los polos de la comunicación, se considera importante. Cada vez con mayor frecuencia, las escuelas apelan a cuadernos de comunicación, carteleras y notas en sobre cerrado, enriquecidas con *e-mails*, mensajes de texto a celulares o mensajes grabados en la memoria de artefactos domésticos. Del otro lado, no siempre las familias revisan todos los canales por los cuales la escuela busca comunicarse con ellas y, como contrapartida, recurren a alternativas que descalabran el funcionamiento institucional, como mensajes orales al

portero de la escuela, llamados al teléfono particular de algún docente o directivo o comentarios en un negocio del barrio, cuando ambos viven en la misma zona. En definitiva, mayor conexión no implica mejor comunicación y, por el contrario, puede incrementar las oportunidades de malentendidos y desencuentros entre docentes y grupos familiares.

Entre los directores que entrevistamos, recolectamos muchas expresiones de preocupación e interés por favorecer la comunicación en este nivel. Laura analiza algunos efectos de la multiplicación de canales comunicativos: *"El pasaje de la escuela de la imprenta a la escuela digital tiene un montón de situaciones donde hay, en términos de comunicación, una duplicación"*. En su escuela, al incorporar nuevos canales, mandaban toda la comunicación por dos vías; cuadernos de comunicaciones e *e-mails*. Luego decidieron jerarquizar y decidir qué enviaban por duplicado y qué no, atendiendo, sobre todo, a aquellos mensajes que requerían la firma de un familiar a cargo, para autorizar o notificarse de algo. Ahora están tratando de pulir un sistema en el que las familias tengan acceso a toda la información por vía digital.

Claudio, a su vez, alude a la presencia de su escuela en Facebook:

> *No es algo formal, pero hay más de dos mil quinientas personas que lo siguen. Es de tipo comunitario, para mostrar algún evento o alguna convocatoria o aviso.* […] *Sirve para mostrar la actividad escolar. Notamos que, en este último tiempo, muchos papás, sobre todo los más jóvenes, tienen su "face" y otras redes sociales y lo consultan incluso más que los chicos, porque los chicos han migrado a otro tipo de tecnologías.*

Graciela cuenta que, en su escuela, utilizan el Facebook como una herramienta para promocionar su tarea: *"Tratamos de darle mucha publicidad a la manera como se trabaja en la escuela. Ahí cargamos todo lo que se hace en la escuela, todos los proyectos"*. Esa difusión ha dado buenos resultados, porque no solo se acercan a la escuela las familias de la zona rural, sino que se interesan por ella algunas de los pueblos cercanos: *"Hay papás que nos han manifestado: 'Nos gusta la manera en que trabajan'"*.

Analía enfatiza la potencia del diálogo informal y permanente: *"El vínculo es abrir las puertas de la escuela, todos adentro, contamos novedades…* […] *Abrimos las puertas. Todo el tiempo los padres circulan, preguntan, se los recibe.* […] *Somos muy flexibles y permeables"*. Vil-

ma comenta que *"la comunicación en la puerta, tanto para lo positivo, como para lo negativo, siempre está. La vereda siempre está"*. Fernando, por su parte, también relata que un modo frecuente de recibir comunicaciones es el contacto en la puerta de la escuela de las familias con los preceptores. Utilizan habitualmente cuaderno de comunicaciones y llamados telefónicos, pero *"tratamos de evitar, para el equipo directivo, la entrevista que no es programada"*, aclara Fernando, frente a familias que se presentan espontáneamente, en una comunidad de alta exigencia hacia la institución. *"Siempre se registra la entrevista con actas, así vengan a contarnos que se van de viaje pasado mañana…"*, ejemplifica con una información de poca envergadura. De la escuela hacia los padres, utilizan los canales tradicionales (notas, circulares, reuniones) y también el correo electrónico y la página web. Su escuela busca regular una comunicación que, si no ponen límites claros, desbordaría su agenda cotidiana, mientras que, en la escuela de Claudio, no ponen cartel con horarios de atención, porque entienden que siempre debe haber alguien del equipo directivo dispuesto a recibir a una familia, cuando ocurre algún problema, cuando hay una necesidad. A veces, las familias encabezadas por adultos que no han cursado la secundaria no saben cómo ir a reclamar, cómo plantear sus inquietudes. Claudio comenta que ni siquiera están convencidos de que pueden concurrir a expresar alguna preocupación o temen que "los reten" si van a hablar personalmente.

Miguel también menciona las dificultades que tienen en su escuela para contactar a las familias: *"Telefónicamente, una de las dificultades que tenemos es que dan un celular a principio de año, cuando lo inscriben y, cuando los llamás, el celular está de baja o no te atienden"*. Ramona, en cambio, explica que la comunicación es certera en las comunidades donde todos se conocen y se vinculan a lo largo de un tiempo prolongado: *"Nosotros sabemos dónde viven y sabemos dónde trabajan. Y, si no está en ese lugar, porque viajó, sabemos dónde está el tío, el hermano, el cuñado, o sea que no se pueden escapar"*. Entre risas, Ramona insiste en que, *"de alguna manera, ellos tienen que venir, porque si la escuela los hace llamar es porque hay una razón, que es que necesitamos dialogar y conversar"*. Al pensar en los problemas de comunicación de su escuela con los grupos familiares, Miguel menciona la falta de oportunidades en la madeja cotidiana de las tareas

docentes: *"No sé si serán los tiempos que tenemos los docentes para dialogar con los padres, porque generalmente estamos en clase y tenemos que salir y hablar con los padres. No sé si es eso. También pasaría no tan solo por la formación docente, sino por la organización de los tiempos que tiene la escuela"*. Toda organización tiene una pauta de distribución de sus tiempos, según sus posibilidades y necesidades. Sería impensable pedirle a la escuela que se sometiera al vaivén de las demandas espontáneas, pero cabe preguntarse si no hay oportunidades inexploradas o una flexibilidad aún no valorada, sobre todo en aquellas poblaciones sujetas al arbitrio de un mercado laboral que no da tregua. Cuando la escuela convoca y las familias no concurren, alegando que deben priorizar la fuente de ingresos que mantiene el hogar, puede haber algún remolón encubierto, pero también hay indicios de que las condiciones laborales se han endurecido.

En el nivel del trato, uno de los problemas usuales es la terminología que se emplea. Se trata de un código de comunicación que, para ser eficaz, debería ser compartido entre los interlocutores. Sin embargo, en la tarea docente, como en cualquier otro ámbito laboral, se maneja una jerga específica, que favorece la comunicación entre los usuarios habituales y deja fuera a los que no están iniciados en ella. Muchos de los ámbitos que no son propios resultan hostiles cuando uno se acerca a dialogar y encuentra interlocutores que prefieren mantener la jerga y excluir a los neófitos.

A veces (quizás más veces de las que suponemos), las comunicaciones triviales de este nivel del trato provocan situaciones de incomodidad y desconcierto en los grupos familiares. Ocurre con mucha frecuencia en los que recién llegan a la institución o en los niveles educativos que están ampliando su población y reciben sectores sociales cuyos adultos no transitaron el nivel. Albert Camus, afamado escritor nacido en Argelia, recuerda el cimbronazo que fue, para él, el ingreso a la escuela secundaria:

> Otro día el profesor de Letras, que había distribuido entre los alumnos un impreso relativo a una cuestión de organización interna, les pidió que lo devolvieran firmado por sus padres. El impreso, que enumeraba todo lo que los alumnos no podían llevar al liceo, desde armas hasta revistas ilustradas pasando por juegos de naipes, estaba redactado de manera tan rebuscada que Jacques tuvo que resumirlo en términos sencillos a su ma-

> dre y a su abuela. Su madre era la única capaz de trazar al pie del impreso una grosera firma. Como desde la muerte de su marido debía cobrar cada trimestre su pensión de viuda de guerra, y la Administración, en este caso el Tesoro –Catherine Cormery decía simplemente que iba al Tesoro, que era para ella un nombre propio, vacío de sentido y que en los niños, por el contrario, evocaba un lugar mítico de recursos inagotables de los que su madre tenía derecho a recibir, de vez en cuando, pequeñas cantidades de dinero–, le pedía cada vez una firma, después de las primeras dificultades, un vecino le había enseñado a copiar un modelo de firma Vda. Camus, que trazaba más mal que bien pero que era aceptada. Sin embargo, a la mañana siguiente, Jacques advirtió que su madre, que se había marchado mucho antes que él para limpiar una tienda que abría temprano, había olvidado firmar el impreso. Su abuela no sabía firmar; hacía las cuentas aplicando un sistema de círculos que, según estuvieran cruzados una o dos veces, representaban la unidad, la decena o la centena. Jacques tuvo que llevar el impreso sin firma, dijo que su madre se había olvidado, le preguntaron si no había en su casa quien pudiera firmar, contestó que no y descubrió, por el aire de sorpresa del profesor, que el caso era menos frecuente de lo que hasta entonces creyera (Camus, 2005: 176-177).

Se trataba de una solicitud trivial: traer firmada una nota para el día siguiente, pero pedidos como ese pueden ser más complicados de lo que se supone desde la escuela. En algunos casos particulares, hay equipos docentes que sostienen sus prácticas habituales contra viento y marea, sin registrar cambios en las expectativas o en el contexto. Paula Roffo, cuya madre fue secuestrada durante la última dictadura cívico-militar, recuerda algunos de los intercambios cotidianos en su experiencia escolar:

> La escuela era el lugar en el que mejor me sentía. No sé –me gustaría saberlo– si conocían mi verdadera situación. Me preguntaron alguna vez qué decía en el colegio: en realidad no decía nada. Hoy pienso que ese fue el lugar de mayor amparo para mí en ese momento. Pero en la escuela se ubica también algún recuerdo doloroso de los primeros tiempos sin mamá, relacionado con los festejos escolares, a los que se invitaba "al papá y a la mamá". Chicos, díganle a mamá que les forre el cuaderno. Creo que todavía me acuerdo de lo que mi cuerpo sentía cuando venía el pedido de la maestra. Y mucho peor cuando la maestra de "Manualidades" nos hacía preparar el regalito para el Día de la Madre. Yo decía: "No tengo mamá" y

> recuerdo que esto no parecía generar reacción alguna en las maestras. Ellas "resolvían" proponiendo que hiciera un regalo a alguna tía, abuela… o a quien yo quisiera. Cuando nos fuimos a vivir con mi padre, siempre elegí dedicarle los regalitos a Diana, su pareja. Para el segundo año, ya se había convertido en mi mamá, aunque no se lo decía a nadie así, abiertamente, ni la llamaba de ese modo, por el miedo y la culpa que me generaba (Roffo y Frá, 2014: 32).

El regalo del Día de la Madre, en ese contexto, expresaba la ignorancia y la insensibilidad con la que algunas escuelas afrontaban el secuestro de miles de personas, pero también es muestra de una imagen recurrente e inalterada de lo que algunos colegas suponen que sucede en los hogares: un padre que sale a trabajar todos los días y una madre ama de casa que forra los cuadernos, como si nada del mundo se hubiera trastocado jamás. La escena invita a pensar en un segundo nivel de comunicación, que está por debajo del nivel del trato: el contrato.

Cuando hablamos de *contrato*, aludimos al conjunto de expectativas recíprocas entre dos o más partes. Es un nivel más profundo que el del trato y, por eso mismo, más elusivo y sutil. Si el trato es evidente, el contrato subyace en las sombras y emerge ante circunstancias particulares. Philippe Meirieu resalta su importancia en la educación:

> Se quiera o no, toda pedagogía es una "pedagogía del contrato" en la medida en que gestiona todo un juego de expectativas recíprocas, a menudo muy complejas, en el que interfieren el status social de los socios, las reglas del juego institucionales y su interpretación local, así como los constreñimientos específicos de la situación y de la disciplina enseñada. Cada uno espera "algo" del otro, un tipo de comportamiento o de reacción, un gesto o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus peticiones; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe de lo que él espera (Meirieu, 2001: 115).

Aunque él invoca este concepto en términos de la enseñanza, es pertinente ver sus rasgos en el vínculo que nos ocupa. En el nivel del contrato, el ámbito escolar es punto de pivote de expectativas disímiles, pues docentes y familiares llegan a él cargados de anticipaciones sobre lo que encontrarán, no siempre congruentes con las de los demás. Ese contrato comienza a gestarse cuando las familias deliberan

sobre las posibilidades de enviar a sus chicos a la escuela, cuando recuperan en la borrosa memoria de los padres su propia historia escolar, cuando averiguan qué disponibilidad hay en la zona donde viven, cuando escuchan a los demás adultos hablar sobre la experiencia formativa de otras niñas y niños. En el polo de los docentes, el contrato se amasa en el proceso formativo iniciado mucho antes del profesorado, en las primeras experiencias como alumno o alumna cuyas familias se relacionan de algún modo con la escuela, se continúa en los estudios para ejercer el magisterio, se redondea en la elección de la escuela donde trabajar, en los comentarios de otros colegas sobre esa escuela y en las frases que escucha cuando ingresa a la institución. El contrato es un sistema de expectativas recíprocas que no se acuña en un instante, sino que tiene un largo proceso de maduración y que cristaliza cuando ambos polos se encuentran en una institución específica, en la que ciertas familias entregan sus hijos al cuidado de cierto equipo docente.

La preocupación por explicitar el contrato siempre parece y es insuficiente. Por más que la escuela pronuncie repetidas veces su ideario, sus proyectos, sus criterios, habrá una incertidumbre constante acerca del grado de comprensión y acuerdo sobre los parámetros compartidos. Entre los directivos que entrevistamos, Analía describe las comunicaciones formales que buscan explicitar el rol de cada uno y los propósitos que persiguen: *"El primer día de clases hay una presentación formal, en el cuaderno de todos los niños,* […] *donde el equipo directivo se presenta con nombre y apellido y con el proyecto que tiene para su escuela. Luego se presentan las maestras; también los profesores curriculares"*. Betina se entusiasma al describir sus estrategias para comunicar a las familias lo que hacen en la escuela especial que dirige: *"La nuestra es una oferta ciclada, como el Diseño Curricular lo determina, y la adaptación* […] *la hacemos a través de un dispositivo que es un 'boletín* online*'.* […] *Lo hemos concretado durante muchos años de poner qué es lo que los chicos aprenden, qué es lo que enseñamos nosotros y cuál es nuestra 'bajada' del currículo común* […] *y hasta dónde llegamos a formar a nuestros pibes"*, explica Betina, preocupada por que las familias de su alumnado estén al tanto de lo que la escuela les propone. A ese boletín tienen acceso *"los padres, los maestros, los alumnos* […]*. El usuario le permite al padre entrar al aplicativo y ver los boletines de todos los años de sus hijos.* […] *El hecho

de que todos los chicos tengan una máquina ayuda mucho, pero no se sostiene en los hogares porque se rompe mucho"*. Esta herramienta de comunicación ordena los intercambios entre las familias y una escuela que les resulta poco conocida: *"El boletín es un dispositivo organizador de la tarea, porque permite a los maestros tener en claro qué cosas tienen que charlar con los papás. No hablan del nene en general, sino de qué aprendió, cómo se lee el boletín… Es muy pormenorizado. Está la enseñanza del cuatrimestre entero"*. Sin embargo, Betina es consciente de que el resultado de este dispositivo es muy irregular y expresa expectativas estructurales que no se conmueven fácilmente: *"Algunos se llevan muy bien con el tema, algunos tardan mucho en entenderlo y algunos ni lo leen, que también suele suceder. Tengo papás que llaman todos los días: '¿Cuándo viene el boletín?' y otros que ni vienen a buscarlo…"*.

En el conjunto del sistema, el contrato se mueve al compás de los cambios epocales y las fluctuaciones de la vida social, tal como lo hemos analizado al hablar de las tensiones en torno a la legitimidad. Como en una amistad o en una pareja, el tiempo de intercambio y convivencia va delineando territorios diferenciales y zonas de riesgo. Cada cual aprende (o no) lo que al otro le gusta o le molesta, lo irrita, lo hace reír. De la eficacia de ese aprendizaje depende la construcción de un contrato sólido y duradero o el fracaso temprano. Al mismo tiempo, el contrato se mantiene abierto porque cada parte integrante va cambiando y eso exige de la otra parte cierta flexibilidad para adecuarse a los tiempos. También ocurre en las parejas o en los vínculos de amistad que alguna vez fluyeron y enriquecieron la vida de cada miembro, pero luego se advierte que cada uno de ellos fue orientando su vida en otra dirección y no obtuvo el acompañamiento o la adecuación que esperaba.

El contrato navega entre territorios explícitos e implícitos. Generalmente, solo se explicita cuando algo se rompe, cuando un gesto escandaliza, cuando una acción o una omisión llaman la atención de alguna de las partes. Es el momento en que la parte afectada pregunta (y se pregunta): "¿Era esto lo que habíamos acordado?" o exige y denuncia: "Esto no es lo que yo esperaba". En cualquiera de estos casos, quienes pronuncian las frases se incluyen como actores sociales específicos. Los juicios más severos y problemáticos son los que se enuncian con carác-

ter universal: "Esto es inadmisible" o "Las cosas deben hacerse de otro modo". Tajantes y determinantes, estas frases expresan la existencia de un contrato rígidamente soldado a un conjunto de ideas y valoraciones que un sujeto o grupo considera inamovibles. Entre las escenas que analizamos en el capítulo 2, se pueden apreciar rupturas del contrato, por ejemplo, en "Abanderadas", donde un mecanismo que supuestamente estimula el estudio y el compromiso termina resquebrajando los valores que la escuela promueve; en "Encuentro en el baño", una escena donde dos familias con hábitos diferentes no pueden tramitar sus diferencias como oportunidad de aprendizajes; en "¿Todo por un chicle?", que da cuenta de una fisura en el sentido que atribuyen a su tarea una directora y una profesora de Inglés, con una alumna y su familia en medio del tironeo; en "Lo que dicen las familias", donde una maestra se ofende porque un grupo de padres extranjeros cuestiona su forma de enseñar matemática o en "Prohibido escuchar", donde un grupo de padres se altera por el enfoque de enseñanza de una profesora de Literatura. Como vemos en estos ejemplos, el contrato es una construcción permanente, maleable y cambiante, a través de gestos y palabras: lo que cada sector dice o hace le permite al otro advertir qué está esperando y posicionarse frente a ello.

El nivel más profundo, que llamamos *sustrato*, alude al conjunto de representaciones y valoraciones sobre las cuales se asienta todo contrato posible. Nos referimos, en parte, a la cultura de la época, pero también a las variaciones de clase, de edad y de experiencias de vida que configuran el lenguaje de una comunidad. El contrato se nutre de representaciones sociales sobre la infancia, la educación, la crianza y las relaciones entre generaciones, entre otras.

> En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. […] En otros términos, *se trata de un conocimiento práctico*. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra realidad* (Jodelet, 1986: 472-473; itálica del original).

En el sustrato anidan esas representaciones que dan sentido a las prácticas cotidianas que podemos considerar informales o irrespetuosas, pertinentes o desubicadas, innovadoras o vetustas, entre múltiples opciones. Las valoraciones que las familias tienen sobre la actuación del equipo directivo y docente y las que este tiene sobre el desempeño de los grupos familiares son expresiones de la ideología que circula en este nivel comunicativo. También las valoraciones que la experiencia social provoca en los estudiantes, cuando comienzan a develar las reglas del mundo en que viven. Nuevamente, la experiencia de Camus nos ilustra al respecto, al recordar su propia experiencia como estudiante de sectores populares en la escuela secundaria, que narra en tercera persona:

> A comienzos de año, cuando le interrogaron, pudo responder naturalmente que su padre había muerto en la guerra, lo cual era en definitiva una situación social, y que era huérfano de guerra, cosa que todos entendían. Pero las dificultades empezaron después. En los impresos que les entregaban, no sabía qué poner bajo el rubro "profesión de los padres". Primero escribió "ama de casa", mientras Pierre ponía "empleada de Correos". Pero Pierre le aclaró que ama de casa no era una profesión, sino que designaba a una mujer que se quedaba en casa y se ocupaba de tareas domésticas.
> —No —dijo Jacques—, se ocupa de las casas de los otros y sobre todo de la del mercado de enfrente.
> —Bueno —dijo Pierre vacilando—, creo que hay que poner "criada".
> A Jacques nunca se le había ocurrido esta idea por la simple razón de que esa palabra, demasiado rara, nunca se pronunciaba en su casa –debido también a que ninguno de ellos tenía la impresión de que trabajaba para los otros: trabajaba ante todo para sus hijos–. Jacques empezó a escribir la palabra, se detuvo y de golpe conoció la vergüenza y la vergüenza de haber sentido vergüenza (Camus, 2005: 174-175).

Un simple formulario, que parecía tener las raíces cortas del trato cotidiano, se hundía hasta el nivel del sustrato al exigir una definición que Jacques (el personaje que representa a Albert Camus en la novela)

no estaba en condiciones de asumir. ¿Cuántas veces se replicará esta escena al pedir hoy cuenta de la ocupación de padre y madre? ¿Qué otras preguntas de los formularios y las entrevistas escolares suscitarán incomodidades y resquemores en los grupos familiares? ¿Cuán conscientes son los equipos docentes de que esos dispositivos revelan una forma de ver el mundo y excluyen a los que no caben en sus rígidos límites?

El sustrato es siempre implícito y solo puede develarse mediante una acción deliberada de análisis del discurso, de detección de fisuras en los significantes. Así lo explicita el mismo Camus, cuando evalúa la escena desde su mirada de adulto que vuelve la vista atrás, hacia el niño que fue:

> Un niño no es nada por sí mismo, son sus padres quienes lo representan. Por ellos se define, por ellos es definido a los ojos del mundo. A través de ellos se siente juzgado de verdad, es decir, juzgado sin poder apelar, y ese juicio del mundo es lo que Jacques acababa de descubrir, y junto con él, su propio juicio sobre la maldad de su propio corazón. No podía saber que tiene menos mérito, al llegar a hombre, no haber conocido esos malos sentimientos. Pues uno es juzgado, bien o mal, por lo que es y no tanto por su familia, ya que incluso sucede que la familia sea juzgada a su vez por el niño cuando llega a hombre. Pero Jacques hubiera necesitado un corazón de una pureza heroica y excepcional para no sufrir por el descubrimiento que acababa de hacer, así como se hubiera necesitado una humildad imposible para no acoger con rabia y vergüenza lo que sobre su carácter le revelaba. No tenía nada de todo eso, sino un orgullo duro y malo que lo ayudó por lo menos en esa circunstancia y le hizo escribir con mano firme la palabra "criada" en el impreso, que llevó con semblante cerrado al pasante que ni siquiera le prestó atención. A pesar de todo, Jacques no deseaba cambiar de estado ni de familia, y su madre tal como era seguía siendo lo que más amaba en el mundo, aunque la amara desesperadamente. Por lo demás, ¿cómo hacer entender que un niño pobre pueda a veces sentir vergüenza sin tener nunca nada que envidiar? (Camus, 2005: 175-176).

El desafío político-pedagógico del sistema educativo es operar sobre el sustrato, es decir, sobre el mundo social y sus relaciones con la infancia y la adolescencia. Sin embargo, sería ingenuo creer que operamos sobre el sustrato cuando declamamos nuestras ideas y valores en los discursos formales. Por el contrario, intervenimos en el sustrato

a través de gestos sutiles o no, disruptivos o no, que expresan en acto nuestro modo de ver el mundo.

El nivel del trato es el que más nos ocupa y preocupa cada día, así como el contrato nos desvela cuando algo quiebra nuestras expectativas, pero es el nivel del sustrato el que está en juego cada vez que fluye la comunicación entre familias y escuelas, en una u otra dirección. Allí se asienta la pregunta por las convicciones que nos guían y las rigideces que nos limitan. Allí también se apoyan nuestras posibilidades de revisar las representaciones que nos orientan y decidir si volvemos a escogerlas o buscamos nuevas formas de ver el mundo.

E. Tensiones y oportunidades en torno a la cooperación

Finalmente, es conveniente analizar un quinto grupo de tensiones, que son las que giran en torno a la cooperación. Aun cuando ambos polos de la relación acepten operar solidariamente, sin desmerecer las diferencias sino valorándolas como posibilidades de enriquecimiento mutuo, no siempre es sencillo lograr la articulación de la potencia de cada organización en la consecución de propósitos compartidos. Esas tensiones recorren algunas temáticas y mecanismos bastante disímiles, desde la participación de las familias en la gestión institucional, hasta la cooperación familiar para resolver problemáticas puntuales de algún estudiante, pasando por los intercambios formativos sobre temas específicos, el acompañamiento solidario de los procesos de algunas familias o la intervención de los familiares en las tareas cotidianas de los estudiantes.

Al analizar la participación de los grupos familiares en la gestión institucional, parte de las discusiones entre familias y escuelas se dan por el lugar y las funciones que se debe garantizar a las cooperadoras escolares, que tienen modos muy variados de funcionamiento entre los diferentes niveles y jurisdicciones del país:

> Por reglamentación educativa escolar, las Asociaciones de este tipo deben ser asesoradas por la Conducción Pedagógica. Muchas directoras/es interpretan que esto quiere decir tomar decisiones o presionar en los sentidos

> en que ellas/os interpretan que es mejor decidir. Así en algunos casos se generan situaciones tensas cuando las Asociaciones les recuerdan a las Conducciones Pedagógicas que son sus autoridades (Comisión Directiva) quienes deciden. Existen tensiones en sentido contrario: algunas Asociaciones tienden a constituirse en entidades de poder para beneficio propio (situaciones de malversación de fondos, robos, o de falta de comunicación para monopolizar un cierto poder). O bien –aunque su administración de recursos no sea objetable– entienden la construcción de poder de un modo que no se condice con su objeto social (el bien común) sino con un interés de posicionarse como autoridad (Heras Monner Sans, 2013: 5; mayúsculas del original).

En las últimas décadas, docentes y directivos hemos bregado por la participación estudiantil y familiar. Al menos desde los discursos públicos, todos deseamos y promovemos la cooperación entre los hogares y el aula, pero tal vez imaginamos procesos participativos sencillos, alegres y exentos de conflictos. Tales rasgos no existen, salvo después de un intenso trabajo para construir una cultura política participativa, deliberativa y solidaria. En ese camino, los encuentros son frecuentemente desencuentros, la participación deja repetidas veces un sabor amargo a alguno o a todos los que intervienen y los tironeos son protagonistas de casi todos los intercambios.

La participación de los grupos familiares en la deliberación sobre cuestiones institucionales implica un proceso de fuerte democratización, en tanto los reconoce como actores responsables por las decisiones que conciernen a los niños y niñas que están a su cargo. Esto no necesariamente implica que esa participación adopte un contenido democrático, pues en muchas ocasiones, al abrir las compuertas a la opinión familiar, algunas voces más conservadoras adoptan banderas ultramontanas que se resisten a las innovaciones que una institución propone, con fundamento técnico pedagógico.[10]

10. Un ejemplo de este caso fueron las destempladas discusiones, en Córdoba, cuando el Colegio Monserrat pasó a ser mixto, por decisión de sus autoridades. Un grupo bastante numeroso de familiares se opuso a esta medida, porque entendía que clausuraba el carácter humanístico de la educación impartida. Es difícil reconstruir los argumentos por los cuales esas familias consideraban a las mujeres fuera de la categoría de lo humano, pero el ejemplo vale para advertir que la apertura de mecanismos democráticos no está siempre asociada a contenidos justos, inclusivos y solidarios en quienes son habilitados para participar. Los colegios de la UBA, por su parte, se hicieron mixtos a fines de los años cincuenta, bajo el vicerrectorado de Florencio Escardó, y también se suscitó controversia.

Frente a las miradas ingenuas sobre la participación como camino sencillo y amigable, las experiencias institucionales muestran que las habilidades y actitudes necesarias para cooperar con eficacia son bastante infrecuentes en una sociedad atravesada por lógicas individualistas y competitivas. La cooperación institucional requiere costosos aprendizajes colectivos cuya conquista conlleva momentos de fricción. Ante las primeras fallas, una u otra parte pueden retirar su apoyo y renunciar a la búsqueda de alternativas, por lo que luego perduran en las instituciones las imágenes de antiguos fracasos: "Una vez lo intentamos y no funcionó".

De modo semejante, hay interacciones entre escuelas y familias cuando aquellas proponen talleres o actividades formativas para los adultos responsables. Entre los directivos que entrevistamos, Silvina comenta:

> *Venimos pensando cómo trabajar juntos con las familias. Venimos haciendo talleres de convivencia* [...]*. A partir de tu texto sobre las figuras de la relación familias-escuelas,*[11] *nosotros lo trabajamos con los docentes y después lo llevamos al taller de padres y estuvo muy bueno. Agregaron otra figura: la figura del puente.*

También Karina menciona un trabajo semejante en su institución:

> *Este año pensamos en convocar a los papás para hacer algún tipo de talleres con ellos. Otros años no hemos tenido mucho éxito en la convocatoria porque* [...] *probamos de hacer las reuniones, por ejemplo, a la tarde, tipo siete de la tarde, porque a esa hora, más o menos, mucha gente ya regresa a su casa y puede ir a una reunión a un taller. Y eran pocos los que participaban. Este año hicimos las reuniones de padres a la mañana tempranito. Nosotros ingresamos a las 7:15 h a la escuela, y a las 7:30 h hicimos las reuniones. Una sorpresa para todos nosotros, porque la convocatoria fue espectacular.*

Betina acota algo sobre el contenido de los intercambios en ese tipo de encuentros con grupos de padres: *"Es muy difícil plantearles:*

11. Se refiere a la clase "Infancias y familias", que integra el postítulo de FLACSO sobre Educación Inicial, desde 2008. En ella presenté un primer esbozo de las figuras que desarrollo en el primer capítulo de este libro.

'Tenemos un problema conjunto'. Ese es nuestro deseo: abordemos esto juntos. No, ellos siempre nos piden la solución, se comprometen poco con una solución propia y hay muchas dificultades para trabajarlo". Ramona, por su parte, describe una comunidad apocada y poco demandante: *"Recién ahora se están animando ellos, por sí solos, a acercarse, porque siempre esperaban que nosotros busquemos que ellos se acerquen"*.

La cooperación en torno a la crianza u otros tópicos de las relaciones intergeneracionales suele suscitar indiferencia o resistencias a veces enconadas, porque puede alterar el statu quo, movilizar prácticas y representaciones consolidadas en las instituciones o en la comunidad y, frecuentemente, habilitar voces antes acalladas, lo que obliga a unos a escuchar lo que no quieren escuchar en bocas de otros. En muchas ocasiones es el equipo directivo y docente el menos receptivo a la intervención de los grupos familiares, amparado sobre todo en ciertas concepciones de autoridad que mencionamos anteriormente. En otras, son las familias las que miran con reticencia la intervención de la escuela en algunas problemáticas locales o en tradiciones consuetudinarias muy arraigadas. Esta resistencia ocurre, particularmente, cuando los equipos docentes no son de la zona o provienen de otra extracción social, lo cual ofrece una excusa perfecta para descalificar sus aportes y sugerencias. Algo de esto sugiere Graciela Volodarski de su paso por la escuela del norte jujeño, en la que aprendió tanto sobre sí misma y la comunidad como sobre la cerrada resistencia hacia los foráneos:

> Cuando todo está bien, cuando no queda nada por cambiar, cuando una sociedad cree que puede sola y aislada emprender un camino de crecimiento, sin aceptar opiniones ni proyectos de los otros que son *los de afuera*, se constituye indefectiblemente en una comunidad en extinción. Nadie puede en ella entrar ni salir, en el hermetismo se desarrolla la vida de todos los días, los problemas sociales, educativos, culturales. Quienes se entrometen constituyen las llamadas *influencias foráneas* y cuando las cosas no son como esa comunidad desea y necesita, también la culpa es de los de afuera (Volodarski, 2001: 34; itálica del original).

Otra temática de tensión, mucho menos frecuente, aunque no menos deseable, es la solidaridad institucional con las necesidades de algunas familias. Generalmente, la cooperación entre familias y escuelas

se estructura en función de las necesidades e intereses de estas últimas, en torno a los cuales giran los pedidos y demandas a los grupos familiares. Sin embargo, algunas instituciones se animan a activar la cooperación en sentido inverso, buscando establecer vínculos entre las familias, para que las posibilidades de algunas den respuesta a las necesidades de otras. Por ejemplo, en Trelew, un alumno tenía que esperar dos horas en la puerta de la escuela que dirige Teresa Punta, porque la mamá terminaba de trabajar a las 14 h y no tenía ninguna persona cercana a quien encomendárselo desde el mediodía, cuando terminaba la jornada escolar. Para Teresa y su equipo ese no era un problema que ocurría fuera de la escuela, sino algo que afectaba la vida de Gabriel, que les preocupaba y que requería alguna respuesta creativa. Tras mucho cavilar, le comentaron lo que pasaba a la madre de una compañera de Gabriel y le preguntaron si podía llevárselo a almorzar cada día a su casa. La escuela colaboraría con algo de mercadería, pero estaba pidiendo algo más que un plato de comida caliente: le proponía a una familia que se ocupara de las necesidades de otra. Lo que en contextos de mayor lazo comunitario podría gestarse como respuesta espontánea, en este caso operó desde el acuerdo que forjó la escuela. La experiencia dio muy buen resultado y hasta influyó sensiblemente en el rendimiento académico de Gabriel. El fruto de esa respuesta creativa a una situación particular tomó la forma de un proyecto institucional, que denominaron "Familia con familia" y que se multiplicó en otras situaciones:

> Después de Gabriel vinieron casi naturalmente muchos "Familia con familia" más; nos los proponían los papás, nos mirábamos de pronto y sabíamos que teníamos "otro"… Armamos un mapa de la ciudad y pusimos chinches de colores en la ubicación barrial de las familias que se vinculaban y en la de la escuela. Poníamos un hilo entre las dos familias pasando por la escuela, y otro hilo, y otro… Un papá dentista que les arreglaba los dientes a los nenes de otra familia. Chinche acá, chinche allá e hilito uniendo. Una abuela que venía algunas horas al día a hacer "a medida" algunas camperas que nos regalaban y que eran grandes. Chinche acá, chinche allá e hilito uniendo. Un papá que venía de Playa Unión (distante 8 km de la escuela) y pasaba a buscar a los mellizos de otra familia que no tenía auto y de lo contrario tenían que venir caminando solitos. Chinche acá, chinche allá e hilito uniendo. Una mamá pediatra que nos ayudaba en las duchas

del gimnasio con unos hermanitos que tenían sarna. Chinche acá, chinche allá e hilito uniendo. Chinche acá, chinche allá e hilito uniendo… Se armó trama otra vez, otra vez tejimos (Punta, 2013: 55-56).

En cuarto lugar, una temática que genera cada vez mayores fricciones entre familias y escuelas es la cooperación doméstica en los aprendizajes usuales de los estudiantes.[12] En octubre de 2016, una nota de opinión del diario *La Nación* se titulaba: "¿Piquete anti-tarea? Cada vez más papás se quejan por los deberes de sus hijos" (Santa Cruz, 2016). En la bajada, se explicitaba la problemática anticipada en el título: "Un debate se reaviva en las escuelas: ¿es necesario darles consignas para que cumplan fuera del horario escolar? ¿Qué cantidad es pertinente?". El periodista describe las preocupaciones de los padres y madres de familia, quienes interpelan a los docentes para saber si son necesarias las tareas, para deliberar sobre qué cantidad es pertinente y para increparlos porque esa práctica les quita tiempo a los chicos para realizar otras acciones formativas.[13] En respuesta a esos reclamos, algunas escuelas redujeron o eliminaron la tarea escolar para que los alumnos pudieran aprovechar su tiempo extraescolar en actividades recreativas y lúdicas. Como contrapartida, otras instituciones se mantienen en la defensa de esta tradición y la fomentan como una herramienta para "reforzar lo aprendido en clase".

Entre la variedad de posicionamientos, no faltan los que aprovechan la oportunidad para cuestionar el cumplimento de las funciones familiares. El mismo diario *La Nación* se hizo eco del cartel que pegó un docente salteño en la puerta de la escuela donde trabaja:

Queridos papitos: Atiendo a su solicitud de no enviar tareas para la casa, porque es de nuestra "responsabilidad" como profesores enseñar las materias y no de ustedes, es por eso que quiero pedirles que no manden más a la escuela niños irresponsables, faltos de respeto, sin bañarse, deshonestos, flojos y prepotentes, porque esa es su "responsabilidad" y no la deben delegar en nosotros (NN, 2016).

12. A lo largo de este libro, nos hemos referido muchas veces a la tarea como el conjunto de las acciones que la escuela despliega para cumplir su función social. En este segmento, en cambio, nos referiremos a la tarea en un sentido más lato, que es el de las actividades que los docentes piden que se realicen en el hogar. También reciben el nombre tradicional de "deberes".

13. En noviembre de 2016, fue noticia un reclamo semejante en España. Así lo informó, por ejemplo, el diario *Página/12*: "Alumnos en 'huelga de deberes'. La medida es impulsada por los propios padres, cansados de la cantidad de actividades que las escuelas encomiendan para hacer en la casa. Plantean que los deberes son ineficaces y que consumen el tiempo en el que sus hijos deberían disfrutar de la familia"; disponible en: <www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-313308-2016-11-03.html>, consultado el 3 de noviembre de 2016.

En este rubro, como en cualquier otro, el sarcasmo es un ingrediente poco constructivo y la posición de quien pegó ese cartel no ayuda a esclarecer qué camino es más conveniente. Lo relevante es que la noticia se haya multiplicado en las redes sociales y haya generado, al menos momentáneamente, un revuelo significativo sobre este punto. Aunque no contamos con información cuantitativa fiable, parece haber más fricciones sobre este aspecto en las instituciones privadas que en las de gestión estatal. Laura explica que, en su escuela, decidieron variar el foco de las reuniones de padres y dejar de describir lo que se hace para puntualizar en las habilidades que se proponen fomentar en los chicos y cómo pueden colaborar las familias en esa tarea. Es decir,

qué implica hacerse cargo de sus aprendizajes, cuál es el lugar del chico y cuál es el lugar del padre en esto. El padre tiene todo el derecho de supervisar, mirar y enterarse de lo que pasa en este ámbito. Nosotros les decimos que tienen que ser un helicóptero: mirar desde arriba lo que pasa, sin intervenir directamente.

En una comunidad que tiende a interferir demasiado en la actividad escolar de los alumnos, la escuela les propone que distingan cómo colaborar y cuándo conviene que consulten a los docentes, en un diálogo entre adultos responsables, porque *"no es el chico el medio para discutir una situación con otro adulto o si le pareció bien o mal cómo le corrigió el maestro"*. Miguel, desde una institución donde el problema es que las familias intervienen muy poco, evalúa la necesidad de triangular las motivaciones dentro de su institución, con la expectativa de que las familias incentiven a los estudiantes y estos, a sus profesores: *"Que* [las familias] *los motiven, que los motiven, porque la motivación que ellos pueden generar* [en los alumnos] *va a generar también una motivación en los docentes, una demanda al docente, para que los docentes estén mejor preparados, para que brinden más de lo que brindan"*.

En torno a las tareas escolares para el hogar, los contextos y condicionamientos son muy variados, entre escuelas de jornada simple,

extendida o completa, entre los diferentes niveles educativos,[14] entre las numerosas jurisdicciones de un sistema federal. Asimismo, hay diferencias entre las familias, pues algunas reclaman a la escuela que limiten o eliminen las tareas hogareñas y otras, que las amplíen. Teniendo en cuenta esa variedad de situaciones, sería poco prudente establecer un parámetro homogéneo. Propongo, en cambio, algunos criterios generales que, a mi juicio, deberían encuadrar las decisiones puntuales de cada comunidad. Ante todo, deberíamos considerar que no necesariamente los familiares a cargo de cada estudiante han cursado exitosamente el nivel que ahora lleva adelante el niño o el adolescente que está a su cargo. En consecuencia, cualquier expectativa de acompañamiento debería contemplar esa posibilidad y evitar que la actividad del aula esté asentada en el aprendizaje extraescolar, así como tampoco las calificaciones deberían depender de la posibilidad de acompañamiento de las familias. No siempre las casas cuentan con las mejores condiciones para realizar esas tareas: un espacio adecuado, un entorno calmo, bibliografía amplia y acceso a Internet. Antes bien, hacer depender el éxito escolar de las condiciones de acompañamiento hogareño puede servir para confirmar exclusiones sociales. Como contrapartida, la tarea hogareña es útil cuando permite que madres, padres y tutores estén al tanto de lo que sus hijos aprenden, puedan participar de las reflexiones y discusiones que los preocupan, puedan acompañar procesos de aproximación al conocimiento. Deja de ser útil, en cambio, cuando colisiona con el derecho al juego y el tiempo libre de todo niño, que necesita recrearse para volver con bríos al día siguiente. Este último aspecto atañe fundamentalmente al volumen de la tarea propuesta y los plazos de entrega.[15] En cualquier caso, es conveniente que, en cada establecimiento, se genere un diálogo argumentativo entre el equipo docente

14. En líneas generales, la tarea extraescolar tiene más sentido para el alumnado que pasa cuatro horas en la escuela que para quienes cursan durante ocho horas diarias. De modo semejante, la tarea de un estudiante de los años superiores de secundario es responsabilidad suya, mientras que la tarea asignada en los primeros años de la primaria suele ser, más bien, una derivación a los adultos a cargo del hogar.

15. Convendría evitar, por ejemplo, las consignas que se entregan el viernes para traer hechas el lunes, lo que necesariamente compromete el descanso de niños y adultos. Pedirlas, en cambio, del jueves para el lunes o del viernes para el martes permite que use el fin de semana quien quiera hacerlo y que haya otro día hábil de margen para quienes necesitan o eligen ocupar ese tiempo en otras actividades.

y los grupos familiares, para hallar criterios adecuados a las características de la población escolar.

Finalmente, hay otro tema que atañe a la relación entre escuelas y familias, que es la cooperación para resolver problemáticas específicas de algunos estudiantes. Cuando hay disputas sobre rasgos particulares de algún estudiante, en torno a los cuales tienen visiones distintas familias y docentes, no faltan las opiniones sobre la permisividad actual de los padres y las madres, en contraposición a las mentadas "familias de antes", a las que se imagina siempre virtuosas y aliadas de las escuelas. Aunque quien esgrime esa letanía suele ampararse en su propia experiencia doméstica, hay registro de quejas semejantes desde hace bastante tiempo:

> La madre es, lógicamente, ciega a las ineptitudes del hijo y, como el búho de la fábula, ve en él una obra perfecta. El educador, sin ese instinto que por otra parte, la madre necesita, descubre bondades y faltas, corrije y arma así para la vida. La que "cuida de ellos con el fanático instinto de la leona que defiende sus cachorros amenazados por el peligro" es la madre. […] Su influencia es y será por algunos siglos incontrastable; ella fijará rumbo a la conducta de sus hijos y será, por la tolerancia, quien mejor proteja sus instintos y quien sirva de ejemplo a su conducta. Por eso [es] que el momento de la crisis de la pubertad es el de la crisis de los hogares. Toda mujer debería prepararse para ejercer como madre, funciones educadoras; pero la escuela del futuro se hará cargo del niño no bien cumpla 7 años. La leona verá siempre en su hijo un cachorro (Mercante, 1925: 45-46; se conserva la grafía original).

Con tanto disgusto por la situación como tolerancia por lo inevitable, el insigne pedagogo veía a las madres como eternas defensoras de sus hijos, ante los justos señalamientos de una institución que, por su menor apego afectivo, tendría más justeza en la evaluación de las condiciones particulares de los estudiantes. Según su visión y la de muchos colegas contemporáneos, las familias son excesivamente comprensivas, permisivas y apegadas a niñas, niños y adolescentes, mientras que los equipos docentes tienen una capacidad intrínseca para entender sus potencialidades y deficiencias, sus necesidades y sus destinos inexorables. Por mi parte, me opongo frontalmente a esa visión que generaliza sin fundamento: ni son las familias tan comprensivas

(como vimos, por ejemplo, en el relato "Repetidora", del capítulo 2), ni son las instituciones tan precisas en sus intervenciones (como podemos sospechar en la escena "El estallido").

Frecuentemente, el pedido de cooperación para resolver problemas puntuales de un estudiante conlleva, en su grupo familiar, cierto grado de movilización emocional: remueve recuerdos dolorosos en padres y madres, quiebra alguna idealización fantasiosa, concita reproches mutuos, revela desacuerdos profundos. Muchos docentes son más proclives a reaccionar ante la herida narcisista que significa un señalamiento de las familias hacia ellos que a comprender la misma reacción que, en sentido contrario, pueden provocar sus palabras. Sobre este tipo de entrevistas, Laura comenta: *"Tenemos que estar pensando en qué es lo mejor para este chico. En esta sociedad educativa, a vos te toca hacer una parte y a mí me toca hacer otra. No me pidas a mí lo que te toca hacer a vos"*. Se trata, claro está, de un proceso cooperativo en el que ambos participantes, escuela y familias, tienen capacidades y límites, intereses y modalidades. Lo difícil es que cada cual se haga cargo de su función y articularlas de modo armónico. Algo semejante ocurre cuando se espera la intervención de otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, docentes particulares, etc.). En muchos casos esa derivación es una herramienta potente para resolver problemas que escapan a las posibilidades de escuelas y familias. En otros, es justo reconocerlo, alguno de los partícipes en este proceso busca descargar responsabilidades propias.

En todos estos casos (la participación en la gestión institucional, los talleres y reuniones sobre temas específicos, la solidaridad con algunas familias, el acompañamiento en las tareas cotidianas de los estudiantes y la resolución de problemáticas puntuales), la cooperación entre familias y escuelas es un desafío difícil y acumula numerosas experiencias fallidas. Ahondar en el intento, desplegar respuestas creativas y sostener la expectativa de colaboración no es signo de tozudez, sino de la relevancia de ese vínculo, pues esta cooperación expresa una relación política y genera una cultura política: cuando la escuela propicia y acepta la cooperación con los grupos familiares está también promoviendo una ciudadanía participativa, solidaria y responsable en su interacción con el Estado.

Colofón
Escuelas, familias y lo que queda del día a día



Como hemos analizado hasta aquí, las familias se transforman y se adecuan al contexto a un ritmo quizás más rápido que el sistema educativo. En términos generales, la escuela de hoy se parece a la escuela de cien años atrás más de lo que las familias de hoy se parecen a las de hace un siglo, pero no porque las familias se hayan disuelto o hayan dejado de funcionar, sino porque han buscado, ante los sucesivos embates del entorno social e institucional, modos alternativos de configuración y de funcionamiento para sostenerse. Buena parte de los rasgos endebles e inestables de los grupos familiares se asienta en búsquedas personales irresueltas, conquistas de derechos que colisionan con derechos preexistentes y senderos aún abiertos a la exploración en el ámbito doméstico. Ante esa dinámica social, en las escuelas perduran representaciones de otras épocas o modelos imaginarios que dificultan a muchos docentes dialogar con lo que ven, con lo que perciben o con lo que les pasa.

La relación entre familias y escuelas se juega día a día, en las circunstancias concretas de cada encuentro. Es allí donde se genera un vínculo renovado y avanzamos hacia una sociedad más justa, pluralista y solidaria o se quiebra el diálogo y dejamos que triunfen las tendencias de segregación y exclusión, en una sociedad tironeada entre un pasado de homogeneización cultural y una invitación del mercado a reducir las condiciones de ciudadanía a relaciones clientelares.

El encuentro cotidiano entre escuelas y familias es de carácter político, porque expresa y prefigura el contrato entre Estado y sociedad civil. Ese ha sido nuestro punto de vista al recorrer las metáforas que se proponen para orientar la relación, al analizar escenas de conflicto y desencuentro redactadas por docentes y directivos, al enhebrar los aportes de directores y directoras en ejercicio, que orientan la marcha

de sus instituciones. El recorrido propuesto no desemboca en unas conclusiones tajantes ni en un listado de recomendaciones y pautas de acción, sino que nos deja nuevamente en el centro de la escena, elucubrando los criterios más adecuados a cada contexto, que nos permitan avanzar sin perder el rumbo, que expresen flexibilidad sin renunciar a las convicciones basales de nuestro proyecto político-pedagógico.

Entrado el siglo XXI, la *figura de la cuña* ha perdido eficacia y legitimidad, si persiste en civilizar bárbaros y busca imponer un arbitrario cultural que baja desde las elites hacia el llano, como en tiempos sarmientinos. Ahora bien, ¿eso significa que hoy la *figura de la cuña* nunca tiene sentido? Hemos mencionado, en nuestro recorrido, modos diferentes de vivir la sexualidad, modos diferentes de configurar las estructuras familiares, modos diferentes de crianza, modos diferentes de vínculos entre padres e hijos, pero eso no quiere decir que la escuela acepte cualquier cosa. La escuela es un agente de denuncia del maltrato, de abandono, del descuido. Es un agente de interrupción de los abusos, las violaciones y los daños a la dignidad de los chicos en la familia. En ese punto, la "cuña" ofrece una alternativa legítima. Nuestra tarea no es interrumpir el pasaje de padres bárbaros a hijos bárbaros, pero allí donde hay maltrato, la escuela tiene la responsabilidad de funcionar como intromisión externa para interrumpir la secuencia de violencia, tiene que asumir su rol de agente público y poner en funcionamiento a las instituciones responsables de asistir y acompañar a los grupos familiares para que salgan del maltrato.

La *figura de la prótesis* expresa, al mismo tiempo, un camino imposible e indeseable, porque la escuela no puede ni debe cercenar el vínculo de los niños y jóvenes con sus grupos familiares. Muchos docentes se aferran a esta figura cuando establecen empatía con alumnos que ven a la deriva, sin orientación ni sostén emocional. Solo puede, en una proporción pequeña, mitigarse el desamparo cuando el cariño o el respeto que los hijos no reciben en la casa lo reciben en la escuela. Para aquellos que son poco valorados dentro de su hogar, las horas de escuela suelen ser muy escasas y no subsanan ninguna carencia, pero si esos chicos en algún momento pueden salir adelante, quizás sea porque la escuela les ofreció algún soporte para su autoestima. Ante la desidia y el desconsuelo, ante las situaciones que desbordan lo que las palabras pueden decir, la escuela quizás pueda ofrecer un abrazo, en

el cuerpo de cualquiera de sus miembros. Para eso, es muy importante que la escuela esté ahí para aportar, en un grado siempre insuficiente, lo que el grupo familiar no está ofreciendo, sin expectativa de suplir, pero tratando de mostrar otros modos de relacionarse y un camino de construcción del respeto y la estima de sí mismos.

La *figura de la criada* expresa una subordinación deleznable, por la cual la escuela se erige en portadora de un saber incuestionable y un derecho inconmensurable sobre los niños y sus grupos familiares de procedencia. Es impensable que la escuela contribuya a construir una sociedad más justa si parte estableciendo relaciones serviles de las familias hacia ella. Al amparo de esta figura, algunas familias reclaman que se expulse a las "manzanas podridas" para que no pudran al cajón, que se elimine a los que no acompañan cuanto y como las escuelas disponen. Más allá de entender que ese reclamo replica un discurso aprendido en la misma escuela, hoy la responsabilidad de la escuela es responder: "No solo no voy a sacar a este estudiante de su lugar, sino que acá necesitamos que su hijo aprenda a convivir con este chico, y que él aprenda a convivir con su hijo". Nuestro trabajo es generar condiciones de convivencia escolar sin sacrificar a nadie. Cabe agregar, si es necesario, que no estamos trabajando con manzanas sino con personas y esto no es un cajón, es una escuela. Entonces, si esto es el "espacio público de construcción de lo público" (Cullen, 1997), todos y cada uno tienen derecho a estar acá.

La *figura del depósito* describe las bajas expectativas de algunos grupos familiares, que suelen despertar la ira y el reproche de los equipos docentes. "Los traen acá para sacárselos de encima" o "No esperan nada de la escuela" suelen ser parte de la letanía quejosa que repiten quienes denuncian desinterés de las familias. Ocurre con mayor frecuencia en el nivel inicial y en el secundario, niveles que reciben cada vez más sectores que antes no transitaban sus aulas. Muchas familias esperan poco porque no saben qué pueden esperar y es cierto que, muchas veces, los mueven otros intereses, como garantizar el cuidado de los más pequeños cuando padres y madres salen a trabajar o que los adolescentes pasen buena parte del día en un entorno menos hostil que el barrio en el que habitan. También funcionan como motivación fuerte la búsqueda de una "constancia de regularidad" que suele exigirse para recibir algún beneficio social por parte del Estado.

En mi opinión, la ira y el desencanto de los docentes solo expresan un prejuicio de clase o de época, que desconoce los avatares de la vida doméstica, porque todas las motivaciones que reseñé son legítimas. Muchas familias solo buscan "depositar" a sus hijos para seguir bregando por el sustento o por la continuidad del grupo. Creo que el desafío de la escuela es superar esa expectativa al desplegar su trabajo pedagógico y suscitar otros compromisos y expectativas, para que las familias vayan modificando, en el ritmo de cada cual, ese contrato inicial. Si los equipos docentes ofrecen enseñanza, si esos chicos y adolescentes llevan a sus casas algunos atisbos de un proyecto realmente formativo, quizás sus familias empiecen a considerar de otro modo la experiencia escolar: "Lo mandé a la escuela porque no tenía dónde dejarlo, pero ahora valoro mucho lo que nos ofrecen". Más allá de la ira y el desencanto, las instituciones tienen allí un desafío abierto, una oportunidad de revisar el contrato inicial con los alumnos y sus grupos familiares.

Del mismo modo, a veces, la escuela puede funcionar bajo la *figura del guante*, ofreciendo orientaciones para la crianza familiar, teniendo en cuenta también que no somos portadores de todo el saber. Cada vez más la escuela está entrando (y es conveniente que entre) en diálogo con toda la circulación de saberes pedagógicos, médicos, psicológicos, que hay en los medios de comunicación y en la ciencia. Y la escuela es una voz más que aporta criterios y recursos a las familias, pero con una modalidad argumentativa, no como imposición o como traspaso. Allí tiene sentido que funcione como "guante", como espacio de circulación, difusión y recreación de saberes sobre la crianza, que contribuya a mejorar el difícil desafío de ser padres en la actualidad.

Y muchas, la mayoría de las veces, seguiremos funcionando como "yunta", encontrándonos obligadamente entre escuelas y familias, tratando de tirar para el mismo lado con un peso que a veces no es liviano, pero que es más fácil de llevar si logramos construir algunos acuerdos. La yunta nos obliga, la yunta nos atrapa, y eso hace que empecemos el vínculo con cierto malestar, pero de la inteligencia, la creatividad y la prudencia que pongamos en juego dependerá que encontremos nuevos modos de relacionarnos, y quizás logremos que la yunta se torne un poco más agradable, un poco más productiva para los chicos y un poco más llevadera para los adultos que atravesamos las escuelas. Solo el encuentro franco y dialógico podría transformar

a esos bueyes uncidos al yugo en compañeros de ruta que tienen intereses y rasgos diferentes, pero comparten con gusto un tramo del camino.

Uno de los obstáculos principales para asumir el compromiso colectivo de revisar y reorientar la articulación de las acciones entre las familias y las escuelas es la pervivencia anacrónica y paralizante de aquellas imágenes míticas y edulcoradas de un tiempo ido, en el que solo habría habido alianza, comprensión mutua y claridad de propósitos. Por el contrario, reconocer el carácter histórico, conflictivo y cambiante de la vida doméstica, tanto como las amplias posibilidades de renovación de una estructura escolar pensada para otros contextos, permitiría abrir los ojos a las novedades sin vivirlas como duelo por el paraíso perdido.

> El proceso social no planeado en cuyo curso las relaciones familiares han experimentado una profunda transformación plantea muchos problemas que aún no tienen solución. Pero todavía se tiene poca conciencia de estos como problemas *nuestros*, como problemas compartidos entre varias generaciones en el contexto de un desarrollo social más amplio (Elias, 1998: 447-448; itálica del original).

Parte de los recursos con los que cuentan las escuelas para afrontar lo que les depara cada día es este abanico de figuras que le permiten operar de modo diferenciado ante contextos variados. Son los naipes que podemos jugar en un juego de tironeo y desencuentros que tensione productivamente las expectativas recíprocas. No siempre es útil ni provechoso pensar en una "alianza entre familias y escuelas". Sí lo es jugar la carta adecuada en el momento oportuno, defendiendo las convicciones que nos mueven a educar con esperanza y compromiso, a todos, a cada uno, ofreciendo la mejor educación posible.

Entre los directivos que entrevistamos, varios aluden a los recursos que emplean para encarar el diálogo con las familias. Ramona comenta:

> *Yo me manejo mucho con mi experiencia personal de niña y la verdad es que nadie nunca me preguntó qué me pasaba, qué sentía. A partir de ahí yo planifiqué mi docencia y planifico hoy en mi lugar de directivo: tratar de ponerme en el lugar del otro, en los zapatos del otro, y no solamente juzgar, que es tan fácil.*

En estas reflexiones, la empatía es una herramienta subjetiva muy útil, siempre y cuando esté tamizada por un prudente distanciamiento, que impida proyectar en los demás el propio recorrido y el propio contexto, que no siempre coincide con el de las familias que llegan a la escuela. A eso alude Miguel cuando se pregunta qué les falta a los equipos docentes para encarar este desafío: *"Ubicarse en el contexto. Pensar un poco, ponerse un poco en el lugar del otro, eso es lo que nos falta. Poniéndonos en el lugar del otro quizás podemos llegar a percibir o interpretar qué es lo que les está pasando"*. En cualquier caso, es claro que la primera batalla se da en el terreno de las representaciones.

El sentido del humor es también un instrumento de cuidado recíproco, cuando los desencuentros bloquean la posibilidad de diálogo, cuando nublan nuestras miradas o cuando enturbian nuestras emociones. Reírnos del desacople es, más frecuentemente de lo que uno esperaría, una manera de distender la relación entre familias y escuelas, ablandar la rigidez de criterios que quizás han perdido validez y encarar nuevas búsquedas que no sabemos exactamente adónde nos llevarán, en nuestras respuestas a las nuevas generaciones.

La vida cotidiana de la escuela es objeto de disputa entre diferentes actores que no siempre se diferencian por su rol, es decir, unos por ser docentes y otros, familiares de los estudiantes. Lo que va delineando grupos y vectores en conflicto son los sentidos que cada cual le otorga a la actividad escolar. De ese modo, hay familias y docentes que abogan por reconocer el derecho a la educación, en un marco de igualdad e inclusión, mientras otros reivindican mecanismos de exclusión y privilegio, bajo banderas meritocráticas, a veces basadas en la supuesta diferencia natural de aptitudes; hay docentes y familias que procuran una comunidad educativa más justa, solidaria y de reconocimiento de las diferencias, mientras otros evocan con nostalgia las jerarquías disueltas y las facultades omnímodas de las autoridades institucionales; hay familias y docentes que abogan por la revisión crítica de los contenidos y las prácticas de enseñanza, mientras otros defienden a ultranza la continuidad de los parámetros tradicionales. Estos y otros temas dividen aguas en el funcionamiento ordinario de las instituciones, pero se diluyen cuando consideramos que "las familias" tiran para un lado y "los docentes" empujan hacia otro. Esa apelación genérica disipa matices y engaña nuestra percepción de los verdaderos dimes y diretes que nos atraviesan.

Día a día, como una retahíla de acciones y situaciones que no tiene principio ni fin, se va configurando una relación compleja, que puede tener momentos desoladores y desconcertantes, pero también los tiene creativos y transformadores, porque es rico y potente lo que puede llegar a construirse, en esta búsqueda compartida, entre familias y escuelas.

Bibliografía

Alberdi, Juan Bautista (1914): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Edición de Francisco Cruz.

Arévalo, Edna; Osorio, Constanza y Ruiz Silva, Alexander (2014): *Ni princesitas, ni principitos. La escuela ante el maltrato en la primera infancia*, Bogotá, Magisterio.

Bakunin, Mijaíl ([1882] 2012): *Dios y el Estado*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial Argentino.

Barcos, Julio (1928): *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Acción (2º ed. corregida y actualizada).

Bauman, Zygmunt (2003): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, FCE.

— (2004): *Ética posmoderna*, México, Siglo XXI.

— (2009): *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*, Buenos Aires, Paidós.

Bazán, Osvaldo (2006): *Historia de la homosexualidad en la Argentina. De la conquista de América al siglo XXI*, Buenos Aires, Marea.

Benjamin, Walter (2008): *El narrador*, Santiago de Chile, Metales Pesados.

Bleichmar, Silvia (2008): *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.

Bruner, Jerome (2002): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, FCE.

Camus, Albert (2005): *El primer hombre*, Buenos Aires, Tusquets.

Chapp, María Ester y Palermo, Alicia Itatí (1994): *Autoridades y roles sexuales en la familia y la escuela*, Buenos Aires, CEAL.

Cicerchia, Ricardo (1994): "Familia: la historia de una idea", en Catalina H. Wainerman (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, Unicef-Losada.

— (1998): *Historia de la vida privada en la Argentina*, Buenos Aires, Troquel.
Clementi, Hebe (1984): *El miedo a la inmigración*, Buenos Aires, Leviatán.
Colombo, Graciela y Palermo, Alicia Itatí (1994): *Madres de sectores populares y escuela*, Buenos Aires, CEAL.
Comenio, Juan Amós (1988): *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
Connell, Raewyn W. ([1993] 2006): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
Cornu, Laurence (2005): "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Noveduc.
Cosse, Isabella (2006): *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*, Buenos Aires, FCE-Universidad de San Andrés.
Cragnolino, Elisa (2005): "Familias rurales y educación: la construcción de un objeto de investigación", *Con/textos del Postítulo*, nº 3, Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón-Fundación Escuela Andino Patagónica.
Cullen, Carlos (1997): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
Dewey, John (1960): "La democracia y la educación en el mundo de hoy", en *La educación de hoy*, Buenos Aires, Losada.
Donzelot, Jacques (2008): *La policía de las familias. Familias, sociedad y poder*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Dubet, François (2015): *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
Elias, Norbert (1998): *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma.
Equipo didáctico de Editorial Kapelusz (1978): *Manual del alumno 3*, Buenos Aires, Kapelusz.
Finchelstein, Federico (2016): *Orígenes ideológicos de la "guerra sucia". Fascismo, populismo y dictadura en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana.
Freire, Paulo (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
Fromm, Erich (1986): *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós.

Garavaglia, Juan Carlos y Fradkin, Raúl (1992): *Hombres y mujeres de la colonia*, Buenos Aires, Sudamericana.
García Hoz, Víctor (1960): *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.
García Purón, Juan (1910): *Lector nacional de Estrada. Curso completo, graduado y metódico de lectura. Libro tercero, ilustrado con numerosos grabados y láminas en colores*, Buenos Aires, Estrada.
Giberti, Eva ([1961] 1968): *Escuela para padres*, Buenos Aires, Esece.
Gori, Gastón (1988): *Inmigración y colonización en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
Greco, María Beatriz (2012): *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Buenos Aires, Noveduc.
Grieco y Bavio, Alfredo (1994): *Cómo fueron los 60*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
Grimson, Alejandro (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba-Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
Guy, Donna J. (1994): *El sexo peligroso. La prostitución legal en Buenos Aires. 1875-1955*, Buenos Aires, Sudamericana.
Heras Monner Sans, Ana Inés (2013): "Cuando las familias queremos tomar decisiones en el ámbito escolar público: posibilidades y tensiones en el camino no alienado", ponencia presentada en el I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 14-15 de noviembre; disponible en: <pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/prc3a1cticas-heras.pdf>.
Hora, Roy (1998): "La familia en los tiempos virreinales y las primeras décadas de vida independiente (1750-1850)", en Silvia Calvo, Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede (comps.), *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
Jodelet, Denise (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Buenos Aires, Paidós.

Knibiehler, Yvonne (2000): *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Lipovetsky, Gilles (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama.
Lodi, Mario (1970): *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Barcelona, Laia.
Lozano, Jorge (2003): "En torno a la confianza", *Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 8, Madrid, Universidad Complutense, pp. 61-70.
Manso, Juana (1854): *Álbum de señoritas*, tomo I, nº 3, Buenos Aires, s.e., 15 de enero; edición digital disponible en: <juanamanso1819.blogspot.com.ar/2010/06/album-de-senoritas_18.html>.
Mead, Margaret (1970): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Buenos Aires, Granica.
Meirieu, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
Mercante, Víctor (1918?): *Pedagogía (Primer Curso)*, Buenos Aires, Kapelusz.
— (1925): *Charlas pedagógicas (1890-1920)*, Buenos Aires, M. Gleizer Editor.
Miller, Alice (1980): *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets.
— (2009): *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*, Buenos Aires, Tusquets.
MJIP (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) (1934): *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*, Buenos Aires, Inspección General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial.
Moreno, José Luis (2004): *Historia de la familia en el Río de la Plata*, Buenos Aires, Sudamericana.
Narodowski, Mariano y Carriego, Cristina (2006): "La escuela frente al límite y los límites de la escuela", en Héctor Fabián Ospina, Mariano Narodowski y Alberto Martínez Bomm (comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencia e intereses*, Buenos Aires, Noveduc.
Nassif, Ricardo (1958): *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz.

Neufeld, María Rosa (2000): "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", *Ensayos y experiencias*, año 7, nº 36, Buenos Aires, Noveduc, pp. 3-13.
Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999): *"De eso no se habla…" Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
NN (2016): "La respuesta de docentes salteños a los padres que les exigían que les dieran menos tarea a sus hijos", *La Nación*, 23 de agosto; disponible en: <www.lanacion.com.ar/1930785-la-respuesta-de-docentes-saltenos-a-los-padres-que-les-exigian-que-les-dieron-menos-tarea-a-sus-hijos>.
Palacios, Jesús (1978): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.
Parody, Alberto (1912): *Moral cívica y política. Lecciones dictadas por el profesor de la asignatura*, Rosario, Talleres de la Biblioteca Argentina.
Pennac, Daniel (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
Punta, Teresa (2013): *Señales de vida. Una bitácora de escuela*, Buenos Aires, Lugar.
Queneau, Raymond ([1947] 1993): *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
Quino (Joaquín Salvador Lavado) (1991): *10 años con Mafalda*, Buenos Aires, De la Flor.
Rancière, Jacques (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
Rawson de Dellepiane, Elvira (1926): *Mi actuación en el Consejo. Iniciativas y proyectos. Consecuencias*, Buenos Aires, Imprenta Juan Perrotti.
Reato, Ceferino (2012): *Disposición final*, Buenos Aires, Sudamericana.
Redding, Sam (2000): *Familias y escuelas*, Bruselas, Academia Internacional de Educación; disponible en: <www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/educationalpracticesseriespdf/prac02s.pdf>.
Ripa, Julián I. (1980): *Recuerdos de un maestro patagónico*, Buenos Aires, Marymar.
Rivas, Manuel ([1995] 2000): *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid, Suma de Letras.

Roffo, Paula y Frá, María José (2014): *Prender el fuego*, Buenos Aires, Fundación La Hendija.
Rojas, Ricardo (1909): *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
Rojo, Roberto (2003): *Queridos maestros. ¿Apóstoles o trabajadores? ¿Víctimas o impostores?*, La Rioja, Nexo Comunicación.
Rosasco, Eugenio (1993): *Color de Rosas*, Buenos Aires, Sudamericana.
Rousseau, Juan Jacobo (1982): *Emilio y otras páginas*, Buenos Aires, CEAL.
Sabsay, Leticia (2009): "Juidth Butler para principiantes", "Suplemento Soy", *Página/12*, 8 de mayo.
Saccomanno, Guillermo (2011): *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*, Buenos Aires, Planeta.
Sáenz Quesada, María (1995): *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana.
Salessi, Jorge (2000): *Médicos, maleantes y maricas*, Rosario, Beatriz Viterbo.
Santa Cruz, Daniel (2016): "¿Piquete anti-tarea? Cada vez más papás se quejan por los deberes de sus hijos", *La Nación*, 13 de octubre; disponible en: <www.lanacion.com.ar/1945977-piquete-anti-tarea-cada-vez-mas-los-papas-se-quejan-por-los-deberes-de-sus-hijos>.
Santillán, Laura (2010): *Las familias en la escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-Programa de Capacitación Multimedial, serie "Explora"; edición digital disponible en: <repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55156/EL002218.pdf?sequence=1>.
Sarlo, Beatriz (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
— (2001): *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
Sarmiento, Domingo F. (1858): "De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro. Segundo artículo: El maestro sabe lo que hace", *Anales de la Educación Común*, vol. I, Buenos Aires.
— (1915): *Educación popular*, Buenos Aires, Librería de la Facultad.
Senet, Rodolfo (1918): *Apuntes de pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. (6ª ed.).

Siede, Isabelino (1998): "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Silvia Calvo, Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede (comps.), *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
— (2007): *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
Simmel, Georg ([1908] 2015): *El secreto y las sociedades secretas*, Madrid, Sequitur.
Sinisi, Liliana (2005): "Diversidad y educación", *Con/textos del Postítulo*, nº 2, Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, conferencia dictada el 20 de mayo.
Taborda, Saúl (1932): *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
Torrado, Susana (2003): *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, De la Flor.
Torres, José María (1888): *El arte de enseñar y la administración de la educación común*, Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma.
Torres, Rosa María (2000): *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, Buenos Aires, Paidós.
Volnovich, Jorge (2015): "Si antes el abuso se escondía debajo de la alfombra, ahora se esconde mostrando demasiado" (entrevista), *Página/12*, 9 de marzo.
Volodarski, Graciela (2001): *Nos otros. Encuentro y desencuentro de dos culturas en el corazón de la Tierra*, Buenos Aires, La Obra.
Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana (1998): *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
Žižek, Slavoj (2011): *En defensa de causas perdidas*, Madrid, Akal.